DOCUMENT RESUME

ED 392 475 JC 960 126

AUTHOR	Vigneau, Paul, Comp.
TITLE	Evaluation des programmes de techniques d'education en services de garde (Evaluation of Programs of Educational Methods in Child Care Services. 2410-0521.
INSTITUTION	Quebec Commission on the Evaluation of Collegiate Teaching (Quebec).
REPORT NO	ISBN-2-550-25597-6
PUB DATE	Feb 96
NOTE	55p.; Cover title indicates synthesis report.
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Articulation (Education); Associate Degrees; *Child Caregivers; Community Colleges; Educational Certificates; *Evaluation Methods; Foreign Countries; Program Effectiveness; Program Evaluation; Program Improvement; *Teacher Education Programs; Two Year Colleges
IDENTIFIERS	*Quebec

ABSTRACT

In March 1994, Quebec's Commission on the Evaluation of Collegiate Teaching initiated an evaluation of "Techniques d'education en services de garde" (TESG) programs, or educational methods in child care services. This report presents results from the evaluation in three parts. The first section describes the following four stages of the evaluation: formation of a consulting committee and evaluation guide; implementation of self-evaluations at colleges; analysis of the self-evaluation reports and site visits; and preparation of preliminary and final reports. The second section focuses on TESG programs leading to a diploma, providing a description of the program, general results from the Commission's evaluation, and discussions of strengths and problems. Strengths described include qualified and motivated instructional personnel, active and innovative pedagogical methods, and adequate resources, while problems include the need to improve training for students working with 6 to 12 year olds and the articulation of students into the programs. The final section focuses on TESG programs leading to an "attestation d'etudes collegiales," or certificate, also describing the program, general outcomes, and strengths and problems. Strengths discussed in this section include well-trained and experienced instructors and effective counselors, while problems include difficulties in making the part-time program coherent, the complexity of collaboration with government agencies, and insufficient material resources. Appendixes provide a summary of evaluation reports, a list of consulting committee members, a description of evaluation criteria, and a list of outside experts consulted. (BCY)

ED 392 475

RAPPORT SYNTHÈSE

Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde

2410-0521

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
N. Levesque
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

JL 960 126

Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde

2410-0521

Février 1996

Rédaction : Paul Vigneau
Coordonnateur de projet

Ce document a été adopté par
la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
à sa 31e réunion
tenue à Québec
le 22 janvier 1996

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal : premier trimestre 1996
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN : 2-550-25597-6

Table des matières

Introduction 1

Première partie
La démarche de la Commission 3
Première étape : formation du comité consultatif et élaboration d'un guide spécifique d'évaluation 3
Deuxième étape : réalisation des auto-évaluations 4
Troisième étape : analyse des rapports d'auto-évaluation et visite des collèges 4
Quatrième étape : préparation des rapports préliminaires et de la version finale des rapports d'évaluation 5

Deuxième partie
L'évaluation du programme de Techniques d'éducation en services de garde (322.03) conduisant au diplôme d'études collégiales 7
1. Description du programme 7
Les objectifs généraux 7
Structure du programme 8
Données générales sur le programme 8
2. Les résultats globaux de l'évaluation 9
3. Les forces du programme 10
3.1 Un personnel enseignant qualifié et motivé 10
3.2 Des méthodes pédagogiques adaptées et diversifiées 12
3.3 Des ressources adéquates pour offrir le programme 12
4. Les principaux problèmes 13
4.1 Un programme dont la pertinence pourrait être augmentée 13
4.2 Une faible diplomation par rapport à la qualité de la mise en œuvre du programme 15
4.2.1 Le cheminement des étudiants 15
4.2.2 Des facteurs qui influencent la diplomation 19
4.2.3 Des moyens pour améliorer la diplomation dans le programme 23

Troisième partie
L'évaluation du programme de Techniques d'éducation en services de garde (900.94) conduisant à une attestation d'études collégiales 27
1. Description du programme 27
Objectifs généraux 27
Structure du programme 27
Données générales sur le programme 28
2. Les résultats globaux de l'évaluation 29
3. Les forces du programme 30
3.1 Des enseignants dévoués faisant preuve d'ingéniosité 30
3.2 Des conseillers pédagogiques qui encadrent bien le programme 31

4. Les principaux problèmes 31
4.1 Un programme dont les objectifs sont à revoir 31
4.2 La difficulté d'offrir un programme cohérent à temps partiel 32
4.3 La complexité de la collaboration avec les organismes gouvernementaux (SQDM et MDRHC) 33
4.4 Une gestion du programme à améliorer 34
4.5 Des ressources matérielles qui ne sont pas toujours suffisantes pour favoriser l'atteinte des objectifs du programme 35
4.6 Les pratiques d'évaluation des stages à améliorer 36

Conclusion 37

Annexe 1
Résumé des rapports d'évaluation 39

Annexe 2
Membres du comité consultatif 47

Annexe 3
Liste des critères et sous-critères utilisés lors de l'évaluation des programmes de TESG 49

Annexe 4
Liste des experts externes 53

NOTE : Dans ce texte, le genre masculin est utilisé comme générique sans préjugé quant au sexe des personnes.

Introduction

Instituée par la loi 83 sanctionnée en juin 1993[1], la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial est un organisme autonome chargé d'évaluer les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, les politiques institutionnelles relatives à l'évaluation des programmes d'études ainsi que la mise en œuvre des programmes d'études offerts dans les établissements collégiaux québécois.

En mars 1994, la Commission annonçait aux établissements collégiaux qu'elle entreprenait l'évaluation de la mise en œuvre des programmes de Techniques d'éducation en services de garde (TESG). Le présent rapport présente les résultats de cette évaluation en faisant ressortir les forces et les principaux problèmes des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)[2] et à l'attestation d'études collégiales (AEC)[3]. Il contient également des propositions en vue d'améliorer la mise en œuvre de ces programmes.

Le rapport se divise en trois parties respectivement consacrées à la démarche de la Commission, à l'évaluation du programme conduisant au DEC et à celle du programme conduisant à l'AEC. En annexe[4], la Commission présente un résumé de l'évaluation réalisée dans chacun des collèges qui offraient l'un ou l'autre programme au cours de l'année scolaire 1993-1994.

---

1. *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives* (1993).

2. La Commission a évalué la mise en œuvre du programme dans les quinze établissements autorisés, deux d'entre eux, le Cégep Marie-Victorin et le Collège de l'Assomption offrent le programme à l'enseignement ordinaire et à la formation continue.

3. La Commission a évalué la mise en œuvre de ce programme dans vingt-quatre établissements. Même si elle a évalué les programmes conduisant au certificat d'études collégiales (CEC), la Commission n'en traite pas spécifiquement dans le rapport synthèse à cause du très faible nombre d'étudiants et d'établissements impliqués.

4. Voir l'annexe 1.

Première partie
La démarche de la Commission

En janvier 1994, la Commission faisait connaître son approche en matière d'évaluation des programmes d'études en publiant un cadre de référence[5] où elle exposait les grandes lignes du processus d'évaluation et dressait la liste des critères et des sous-critères qu'elle utiliserait. La Commission indiquait alors qu'elle privilégie un processus rigoureux et dynamique fondé sur la participation des collèges et le recours à des experts externes. En mai 1994, la Commission précisait dans un guide général pour l'évaluation des programmes d'études[6] les étapes de ce processus et, pour chacun des critères et des sous-critères, donnait des exemples de questions d'appréciation qui pourraient être retenues.

L'évaluation d'un programme se déroule en quatre étapes : durant la première, la Commission prépare un guide spécifique d'évaluation avec la collaboration d'un comité consultatif; la deuxième est réservée à la réalisation de l'auto-évaluation du programme par chaque collège qui l'offre; la troisième est consacrée à l'analyse des rapports d'auto-évaluation élaborés par les collèges et à la visite de tous ces établissements; à la dernière étape, la Commission prépare pour chaque collège un rapport préliminaire qu'elle lui transmet pour commentaires, puis elle adopte le rapport final d'évaluation. Ce rapport final, d'abord transmis au collège et au ministre de l'Éducation, est un document public.

Première étape
Formation du comité consultatif et élaboration d'un guide spécifique d'évaluation

La Commission formait au printemps 1994 un comité consultatif[7] pour l'assister tout au long du processus d'évaluation. Ce comité, composé de personnes issues du milieu collégial et du milieu des services de garde, a travaillé à l'élaboration du guide spécifique[8] indiquant aux

---

5. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation des programmes d'études. Cadre de référence*, Québec, janvier 1994, 13 p.

6. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Guide général pour les évaluations des programmes d'études réalisées par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, Québec, mai 1994, 26 p.

7. On trouvera à l'annexe 2 la liste des membres du comité consultatif.

8. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Guide spécifique pour l'évaluation de programmes d'études. Les programmes de Techniques d'éducation en services de garde*, Québec, août 1994, 49 p.

collèges les critères à retenir pour réaliser l'auto-évaluation de leurs programmes de TESG[9]. Chaque critère y est explicité par des questions permettant au collège de décrire la situation vécue, d'en faire l'appréciation et, le cas échéant, d'indiquer les actions qu'il envisage de poser pour améliorer cet aspect de la mise en œuvre du programme. Le guide invite aussi le collège à formuler une appréciation globale de son programme en identifiant ses forces et ses faiblesses les plus importantes.

Deuxième étape
Réalisation des auto-évaluations

Le guide spécifique d'évaluation a été transmis aux collèges à la fin du mois d'août 1994. La Commission leur demandait alors de lui remettre leur rapport d'auto-évaluation le 1er février 1995. Les collèges ont donc eu environ cinq mois pour réaliser l'opération et transmettre leur rapport.

La Commission tient à souligner l'excellent travail réalisé par les collèges engagés dans le processus : ils ont su réaliser des évaluations rigoureuses et utiles qui se reflètent dans la qualité de leurs rapports d'auto-évaluation.

Troisième étape
Analyse des rapports d'auto-évaluation et visite des collèges

À cette étape du processus, la Commission a augmenté le nombre de ses collaborateurs en constituant une «banque d'experts»[10]. Ces experts se sont ajoutés aux membres du comité consultatif pour former les comités visiteurs chargés d'analyser les rapports d'auto-évaluation et de visiter les collèges. Chacun de ces comités visiteurs était présidé par un commissaire et comprenait au moins un membre du comité consultatif; à ces deux personnes, s'ajoutaient un ou deux experts et un agent de recherche de la Commission qui agissait à titre de secrétaire. Entre le 2 mars et le 6 juin 1995, la Commission a visité les 29 collèges qui avaient évalué leurs programmes de TESG. Une visite durait une ou deux journées selon le nombre de programmes dispensés par le collège.

---

9 On trouvera la liste des critères et des sous-critères retenus pour l'évaluation des programmes de TESG à l'annexe 3.

10 En plus des neuf membres du comité consultatif, la Commission a pu compter sur la collaboration de onze experts externes venant du milieu collégial. La liste de ces experts externes se trouve à l'annexe 4.

Le programme d'une visite comprenait des rencontres avec la direction du collège, le comité responsable de l'auto-évaluation, des professeurs[11] ainsi que des étudiants et des diplômés. Ces rencontres ont permis à la Commission de vérifier et de compléter l'information contenue dans le rapport d'auto-évaluation, et d'assurer sa compréhension des données et des appréciations présentées par le collège.

La Commission a été favorablement impressionnée par la qualité et l'intérêt des échanges qu'elle a eus à cette occasion. Elle remercie tous ceux qui y ont participé.

Quatrième étape
Préparation des rapports préliminaires et de la version finale des rapports d'évaluation

La Commission a ensuite préparé un rapport préliminaire pour chacun des programmes évalués. Ce rapport, élaboré à partir du rapport d'auto-évaluation et des résultats de la visite, comprend une brève description du programme ainsi que les conclusions de la Commission au regard de chacun des critères d'évaluation retenus. Il contient un relevé des forces du programme et, le cas échéant, des recommandations, suggestions et commentaires susceptibles d'en améliorer la mise en œuvre[12].

Après son adoption par la Commission, le rapport préliminaire a été transmis au collège concerné qui a disposé d'un délai d'un mois pour le commenter. Ainsi, les collèges ont pu fournir de l'information supplémentaire et préciser les actions déjà engagées ou en voie de se réaliser pour améliorer la mise en œuvre des programmes évalués.

La Commission a par la suite apporté les modifications appropriées aux rapports préliminaires et procédé à l'adoption de la version finale des rapports. Conformément à la loi qui la régit, elle a fait parvenir à chaque collège le rapport d'évaluation qui le concerne et en a transmis une copie au ministre de l'Éducation.

---

11. Généralement, le comité visiteur de la Commission rencontrait la plupart des professeurs du département de TESG; les professeurs de psychologie et de sociologie associés à la formation spécifique du programme ont souvent participé à cette rencontre.

12. La situation observée détermine la formulation soit d'une recommandation, d'une suggestion ou d'un commentaire. Une recommandation appelle des suites dont la Commission veut être informée.

Deuxième partie

L'évaluation du programme de Techniques d'éducation en services de garde (322.03) conduisant au diplôme d'études collégiales

1. Description du programme

Les objectifs généraux

Ce programme vise à former des éducateurs en services de garde habilités à «travailler auprès d'enfants de 0 à 12 ans dans le cadre des différents services de garde reconnus au Québec, soit les garderies, les halte-garderies, les services de garde en milieu familial reconnus par une agence, les jardins d'enfants, les services de garde en milieu scolaire»[13]. L'intervention auprès des enfants vise à «stimuler leur développement global et à assurer leur sécurité physique et affective»[14] et elle se planifie avec l'équipe d'éducateurs et les parents. Ces éducateurs sont aussi appelés à participer à l'organisation et à la gestion des services de garde.

En conséquence, le programme poursuit quatre objectifs généraux :

- «permettre à l'élève de développer et d'utiliser ses ressources personnelles afin d'atteindre un équilibre intellectuel et affectif indispensable dans la réalisation de son rôle d'éducateur;
- habiliter l'élève à stimuler le développement physique, affectif, intellectuel, social et culturel de l'enfant par la connaissance du développement global de l'enfant, l'apprentissage de méthodes et de techniques d'intervention et d'attitudes appropriées;
- sensibiliser les futurs éducateurs au contexte social dans lequel s'insèrent les services de garde de façon à ce qu'ils travaillent en collaboration avec les divers agents impliqués;
- outiller l'élève pour participer activement à l'organisation et à la gestion des services de garde»[15].

---

13 MEQ, *Les Cahiers de l'enseignement collégial*, Tome I, p. 224.

14 Ibid.

15 Ibid.

Structure du programme

Le programme comprend 91 unités[16] réparties en deux blocs : 26 2/3 unités de formation générale[17] et 64 1/3 unités de formation spécifique, soit 56 1/3 unités déterminées par le ministre et 8 unités choisies par le collège parmi une liste de 7 cours donnant droit à deux unités chacun. L'évaluation n'a porté que sur la formation spécifique du programme à l'exception d'une question qui référait à «l'incidence relative des cours de formation générale et de formation spécifique sur les taux d'échec, d'abandon et de diplomation des personnes inscrites au DEC»[18].

Trois disciplines se partagent les cours de la formation spécifique : TESG, psychologie et sociologie. Les deux dernières, appelées disciplines contributives dans le contexte de la formation spécifique de ce programme, sont responsables respectivement de deux et un cours, toutes les autres activités d'apprentissage relevant de la discipline TESG.

Ce programme compte trois stages – le stage de sensibilisation, le stage d'implication et le stage d'intervention – qui visent successivement à observer puis à réaliser des prises en charge de plus en plus autonomes dans des services de garde.

Enfin, aucun préalable autre que le diplôme d'études secondaires n'est exigé pour être admis au programme.

Données générales sur le programme

En 1993-1994, quinze établissements étaient autorisés à offrir le programme, soit douze cégeps et 3 établissements privés. Six d'entre eux l'offraient depuis plus de dix ans : le Campus Notre-Dame-de-Foy ainsi que les Cégeps Marie-Victorin, Sainte-Foy, Saint-Jérôme, Vanier et Vieux Montréal, les autres étaient d'implantation plus récente : les cégeps de Jonquière, l'Outaouais et Sherbrooke (1985), Édouard-Montpetit et Héritage (1986), le Collège Laflèche et le Cégep de Rivière-du-Loup (1987) et, finalement, le Collège

---

16 Une unité est une «mesure équivalant à 45 heures d'activités d'apprentissage» (RREC), soit des heures de cours théoriques, de laboratoire, de stage ou de travail personnel de l'étudiant. Ainsi, un cours dont la pondération est (2-1-3) comprend 2 heures de cours théoriques, une heure de laboratoire et 3 heures de travail personnel à chaque semaine pendant 15 semaines pour un total de 90 heures d'activités d'apprentissage, ce qui confère deux unités au cours.

17 En 1993-1994, il y avait 18 2/3 unités réservées aux cours obligatoires et 8 unités aux cours complémentaires. Les cours obligatoires comprenaient 8 unités en philosophie, 8 unités en français et 2 2/3 unités en éducation physique.

18 Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Guide spécifique pour l'évaluation de programmes d'études. Les programmes de Techniques d'éducation en services de garde*, p. 38.

L'Assomption et le Cégep de Shawinigan (1989). Treize établissements donnent l'enseignement en français et deux en anglais. Le programme est offert dans la plupart des régions du Québec.

De 1989 à 1993, l'effectif étudiant en TESG a connu une croissance de l'ordre de 25 %, les inscriptions totales dans le programme augmentant de 1 638 à 2 049 pendant que celles de première année passaient de 790 à 974[19]. Au cours des quatre premières années de la période, 70 % des inscrits fréquentaient un établissement public tandis qu'en 1993, ce pourcentage augmentait à 82 % avec le changement de statut du Collège Marie-Victorin devenu un cégep en 1993.

Après cinq ans, 39,6 % des étudiants inscrits pour la première fois dans le programme en 1989 avaient obtenu leur diplôme dans le programme, 1,3 % avaient obtenu un diplôme autre que le DEC, 11 % avaient obtenu un diplôme de DEC dans un autre programme, et 48,1 % n'avaient pas obtenu de diplôme[20]. La relance au collégial révèle que de 1990 à 1994, un pourcentage de diplômés variant entre 77,7 % et 61,9 % obtiennent un emploi relié à plein temps, soit des résultats meilleurs, et ce pour chaque année, que ce qui est observé pour l'ensemble du secteur technique et pour l'ensemble des techniques humaines[21].

2. Les résultats globaux de l'évaluation

La Commission reconnaît la qualité du programme conduisant au DEC dans l'ensemble des collèges qui l'offraient en 1993-1994. Parmi les dix-sept programmes évalués, la Commission a conclu, à part quelques réserves dans certains cas, à la qualité de quinze d'entre eux. Deux présentaient des problèmes plus sérieux pouvant en affecter la qualité, mais les collèges en cause ont déjà entrepris de corriger les principales lacunes de leur programme.

Cette qualité repose d'abord sur un personnel enseignant qualifié et motivé qui sait utiliser des méthodes pédagogiques adaptées et diversifiées pour atteindre les objectifs du programme et susciter l'intérêt des étudiants. Dans plusieurs cas, ces enseignants ont renforcé la cohérence de leur programme en l'appuyant sur une conception du travail de l'éducateur en services de

---

19. Source : MEQ, *Inscriptions et sanction des études collégiales menant à l'obtention d'un DEC. Évolution de 1989 à 1994. Présentation par programme. Instrument d'évaluation et de planification*, mai 1995.

20. Taux calculés par la Commission à partir d'une compilation spéciale réalisée par la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, Fichiers CHESCO, version 1994.

21. MEQ, Direction de la recherche et du développement, Secteur des études, *Recueil de données concernant l'évolution du placement des diplômés des programmes de formation technique pour l'ensemble du réseau collégial de 1990 à 1994, Document PL.1*, février 1995, 159 p.

garde ou du développement optimal de l'enfant. Les collèges ont généralement mis à la disposition des enseignants et des étudiants des locaux bien aménagés comprenant habituellement une salle d'observation d'enfants en situation de garde (plusieurs ont sur place un jardin d'enfants) et ils leur ont fourni le matériel didactique nécessaire pour soutenir la formation.

Les principaux problèmes du programme concernent le taux de diplomation, la mise en place d'une gestion du programme intégrant davantage les disciplines contributives et la formation générale propre ainsi que l'ajustement de certains aspects de sa mise en œuvre aux réalités actuelles des services de garde.

Tous les collèges ont reçu et commenté leur rapport préliminaire avant que la Commission n'en adopte la version finale. Leurs réactions indiquent clairement qu'ils veulent profiter de cette évaluation pour améliorer leur programme. Plusieurs d'entre eux ont déjà déposé un plan d'action traduisant les recommandations et les suggestions de la Commission en actions à réaliser par les diverses entités engagées dans la mise en œuvre du programme.

3. Les forces du programme

3.1 Un personnel enseignant qualifié et motivé

La Commission a examiné l'information fournie sur le personnel enseignant, soit les données sur la scolarité et l'expérience professionnelle, et elle a rencontré la majorité des professeurs engagés dans la mise en œuvre du programme. Elle a constaté que les professeurs sont très scolarisés. Ceux de la discipline TESG détiennent un baccalauréat, voire une maîtrise ou un doctorat, souvent dans le domaine de la petite enfance; ils sont également formés dans le domaine de la pédagogie, ce qui a un impact notable sur la qualité du programme.

Ces enseignants bénéficient en grande majorité d'une expérience du terrain et continuent de maintenir des relations plus ou moins formalisées avec les milieux des services de garde. Les départements de TESG représentent souvent des milieux engagés dans l'amélioration de la qualité des services de garde au Québec, militant notamment pour une meilleure reconnaissance sociale de la fonction d'éducatrice et pour une amélioration conséquente des conditions de travail des personnes qui œuvrent dans ces services. Toutefois, c'est surtout en donnant une bonne formation collégiale à leurs étudiants que ces enseignants contribuent à l'amélioration des services de garde et, conséquemment, à celle de l'éducation des jeunes enfants.

La vie départementale en TESG est très active et elle dépasse largement les seules préoccupations administratives. On y parle souvent de pédagogie et on accepte volontiers de travailler en équipe pour se donner une approche pédagogique concertée, pour élaborer des plans de cours et des outils communs d'évaluation et pour suivre de plus près la progression des étudiants. C'est ainsi que la Commission a pu constater que, là où le programme est offert depuis assez longtemps, les professeurs en sont souvent arrivés à développer une vision et une philosophie propres de la formation en TESG qu'ils ont voulu traduire dans un projet pédagogique mobilisateur[22]. Ce faisant, ils ont pu consolider la cohérence du programme et en favoriser l'appropriation par l'ensemble des enseignants et des étudiants.

Cette vie départementale a aussi favorisé la réflexion sur l'évaluation des apprentissages et amené le développement d'instruments capables de mesurer les savoir-faire et les savoir-être tout autant que les connaissances acquises. La pratique de l'évaluation formative est fréquente, en particulier dans les stages, et plusieurs collèges disposent de grilles leur permettant une évaluation approfondie et équitable des stages[23]. Toutefois, quelques-uns doivent ajuster certaines de leurs pratiques, notamment pour améliorer l'efficacité de l'évaluation du savoir-être et l'équivalence de la notation effectuée par les superviseurs de stage.

Enfin, les professeurs de plusieurs départements de TESG ont réalisé des projets de recherche ou produit des documents de grande importance pour la formation en TESG dans tout le réseau collégial[24]. Cela aussi témoigne de la qualité de la vie départementale en TESG.

Ces quelques observations, auxquelles il faut ajouter les témoignages des étudiants sur la compétence et la disponibilité de leurs professeurs, ont amené la Commission à la conclusion que le personnel enseignant affecté au programme, en particulier celui de la discipline TESG, représente une force majeure de la mise en œuvre du programme par ses qualifications, son expérience, sa motivation et son engagement dans l'enseignement.

---

22. On trouve de tels projets dans plusieurs collèges. Ceux des cégeps Édouard-Montpetit, Héritage, Jonquière, Marie-Victorin, Saint-Jérôme, Sherbrooke, Vanier et Vieux Montréal sont les plus explicites.

23. Au Cégep du Vieux Montréal, les instruments de mesure sont choisis en collégialité, les exigences sont équivalentes entre les groupes d'un même cours et les professeurs se partagent les corrections. Au Cégep Vanier, le département s'est doté d'un mécanisme de révision de l'évaluation des stagiaires afin de garantir une meilleure équivalence des évaluations. Au Cégep de Saint-Jérôme, on a réalisé un travail important pour identifier les compétences à atteindre dans les stages et leur seuil de maîtrise.

24. Les réalisations des professeurs des départements des cégeps suivants sont à signaler : Édouard-Montpetit, Jonquière, Saint-Jérôme, Sainte-Foy, Sherbrooke et Vieux Montréal.

3.2 Des méthodes pédagogiques adaptées et diversifiées

La Commission estime que les méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs de la discipline TESG représentent une autre force de la mise en œuvre du programme : elles sont variées, généralement actives et souvent novatrices. Elles contribuent au maintien de la motivation des étudiants, à la réussite des cours de la discipline et à l'atteinte des objectifs du programme. Les enseignants utilisent à peu près toute la panoplie des méthodes pédagogiques applicables aux techniques humaines : l'exposé magistral, la discussion, la simulation, le jeu de rôle, l'étude de cas, l'observation, la vidéo feed-back, le tutorat, la conférence, l'atelier, le laboratoire, etc. Leur emploi varie en fonction des objectifs des cours et de la préférence des professeurs.

Les étudiants apprécient généralement les méthodes pédagogiques employées dans les cours, notamment parce qu'elles suscitent leur intérêt et les amènent à la maîtrise des objectifs visés. Le caractère actif de plusieurs de ces méthodes leur permet de se sentir pleinement engagés dans le processus de formation.

Les professeurs s'interrogent régulièrement sur l'efficacité de leurs méthodes pédagogiques; ils en discutent en réunion départementale ou en équipes de niveau[25] et ils essaient d'apporter les ajustements requis. Comme plusieurs objectifs du programme concernent le savoir-être et que cela pose des problèmes particuliers d'apprentissage et d'évaluation, la Commission croit qu'il faut encourager la recherche de méthodes pédagogiques et de modes d'évaluation adaptés au développement des savoir-être.

Les efforts réalisés pour rendre les stages très formateurs ont permis à plusieurs collèges de déterminer le profil des compétences à maîtriser et d'élaborer des grilles d'encadrement des stagiaires[26]. Ce travail innovateur donne déjà une bonne approximation de ce que pourraient être les compétences terminales du programme. Dans cette perspective, le dernier stage pourrait servir d'élément central de l'épreuve synthèse de programme.

3.3 Des ressources adéquates pour offrir le programme

La Commission constate que les collèges disposent des ressources humaines et matérielles adéquates pour répondre aux exigences de la mise en œuvre du programme. En plus des professeurs dont on a parlé, plusieurs collèges bénéficient du travail – apprécié des étudiants et des enseignants – d'un technicien responsable de la matériathèque ou d'un éducateur affecté

---

25. Ces équipes regroupent les professeurs qui enseignent aux étudiants d'une même année.

26. Les cégeps Édouard-Montpetit, Héritage, Saint-Jérôme ont réalisé des travaux reconnus dans ce domaine.

au jardin d'enfants. De plus, la plupart ont aménagé ou donné accès à des locaux spécialisés (matériathèque ou centre de documentation, salle d'observation, local d'arts plastiques, laboratoire d'alimentation, gymnase, etc.) et ils se sont dotés du matériel didactique requis pour soutenir un enseignement de qualité[27]. Ils ont pris plusieurs initiatives intéressantes pour rendre disponibles ces ressources matérielles : ouverture de jardins d'enfants[28], financement de la matériathèque à même le budget de la bibliothèque ou du centre des médias, partage de locaux spécialisés avec d'autres programmes, etc.

4. Les principaux problèmes

4.1 Un programme dont la pertinence pourrait être augmentée

Le programme actuel prépare très bien les étudiants à la garde des enfants âgés de 2 à 5 ans, mais il est à améliorer en ce qui a trait à la préparation à la garde des enfants de 6 à 12 ans et des poupons. Le développement récent de la garde en milieu familial appelle également des ajustements au programme. Une meilleure préparation au travail dans l'ensemble des secteurs de garde nécessitera un réexamen des activités pédagogiques et elle obligera les collèges à apporter des ajustements à leur organisation, notamment à la séquence de cours et à l'organisation des stages. Ainsi, certains collèges devront ajouter des services de garde en milieu scolaire et des garderies avec pouponnière à leur banque de lieux de stage. D'autres devront promouvoir davantage l'utilisation de ces milieux pour la réalisation des stages des étudiants. La Commission pense que les collèges devraient s'assurer que chaque étudiant ait acquis une expérience dans plus d'un type de service de garde au cours de ses stages afin d'élargir son champ de compétence[29].

La préparation adéquate à la garde des enfants de 0 à 12 ans dans l'ensemble des secteurs de garde nécessite aussi de tenir compte des particularités de certains types de clientèles comme les enfants handicapés et les enfants de milieux culturels diversifiés.

Les ajustements qui doivent être apportés au programme sont plutôt de l'ordre de la mise en œuvre du programme par les collèges que de celui de la révision en profondeur de ses objectifs par le ministre de l'Éducation. Les objectifs du programme sont en effet pertinents

---

27. Certains collèges disposent de ressources matérielles enviables. Celles du Campus Notre-Dame-de-Foy sont remarquables.

28. Le Cégep de Rivière-du-Loup a par exemple négocié une entente avec un service de garde privé qui opère un jardin d'enfants dans ses murs.

29. On pourrait aussi inclure la possibilité de suivre un stage en milieu familial.

et ils sont suffisamment larges pour permettre à chaque établissement de s'adapter aux besoins de son milieu. Néanmoins, comme ils doivent être revus et réécrits sous forme de compétences et de standards, la Commission tient à rappeler l'importance de formuler ces objectifs en se préoccupant des besoins de l'ensemble des services de garde et en veillant à ce qu'ils conservent un caractère assez général pour permettre à chaque collège de s'adapter à la réalité de son milieu.

> *En conséquence, la Commission recommande au ministre de l'Éducation de s'assurer que les objectifs révisés du programme permettent de couvrir l'ensemble des aspects de la pratique du personnel éducateur en services de garde tout en laissant aux collèges la marge de manœuvre requise pour adapter le programme aux besoins particuliers de leur milieu.*

La Commission note avec intérêt que les collèges entretiennent des liens avec divers milieux des services de garde, en particulier ceux qui reçoivent leurs étudiants ou ceux qui ont embauché des diplômés[30]. Plusieurs collèges ont d'ailleurs profité de l'évaluation du programme pour vérifier si les objectifs et les contenus de celui-ci étaient en accord avec les attentes et les besoins des services de garde avec lesquels ils ont des contacts réguliers.

Les collèges reconnaissent cependant qu'ils peuvent faire plus sur ce point et la Commission a souvent suggéré de rendre plus systématique la cueillette d'information sur les attentes et les besoins des différents secteurs de garde, en incluant les services de garde en milieu scolaire et la garde en milieu familial[31], afin d'apporter les ajustements requis à la mise en œuvre du programme.

Enfin, les collèges auraient aussi intérêt à établir un mécanisme de collecte de données auprès de leurs finissants afin de disposer de toute l'information pertinente. Une meilleure connaissance de la réalité vécue leur permettra de mieux ajuster le programme.

---

30. Le Cégep Vanier, par exemple, a su créer des liens étroits et profitables avec les services de garde qui accueillent ses stagiaires.

31. C'est un secteur de garde dont on parle peu dans le programme actuel alors qu'il est en expansion.

4.2 Une faible diplomation par rapport à la qualité de la mise en œuvre du programme

4.2.1 Le cheminement des étudiants

La Commission s'est intéressée au cheminement des étudiants, à leur taux de réussite dans chacun des cours et à leur taux de diplomation défini comme étant la proportion de diplômés par rapport au nombre d'étudiants que comprend une cohorte donnée[32]. Si l'on prend les cohortes formées des étudiants qui se sont inscrits au programme de TESG entre 1987 et 1991, une première constatation s'impose : seulement 60 % d'entre eux provenaient directement du secondaire; les autres s'étaient déjà inscrits à l'un ou l'autre des programmes offerts dans le réseau collégial ou universitaire. Une cohorte comprend donc deux groupes, le groupe A formé de ceux qui proviennent du secondaire et le groupe B comprenant ceux qui ont réorienté leurs études après avoir complété une partie ou la totalité d'un autre programme d'études.

Le tableau 1 présente le taux de diplomation pour l'ensemble de ces deux groupes selon la durée maximale d'observation, c'est-à-dire en incluant tous les diplômés jusqu'en 1994. Comme on peut le constater, moins de la moitié des inscrits obtiennent le DEC en TESG, même lorsqu'on étend à 7 ans la période d'observation. En réalité, si l'on tient compte du fait qu'après cinq ans le taux de diplomation tend à se stabiliser, on peut estimer que seulement un peu plus de 40 % des membres d'une cohorte obtiendront leur DEC en TESG. Par rapport aux efforts investis dans la mise en œuvre de ce programme, ces résultats sont décevants.

---

32. Le taux de diplomation dans un programme représente la proportion de diplômés par rapport au nombre d'étudiants qui se sont inscrits au programme à un trimestre donné. Ainsi, la diplomation selon la durée prévue dans un programme technique est celle observée trois ans après la première inscription dans le programme. La diplomation selon la durée maximale dépend du nombre d'années écoulées depuis la première inscription dans le programme. Les personnes qui s'inscrivent une première fois dans un programme forment une cohorte, par exemple la cohorte des inscrits de l'automne 1990. Une cohorte d'étudiants est formée de deux groupes, appelés «groupe A» et «groupe B». Le premier se compose exclusivement de «nouveaux inscrits au collégial», c'est-à-dire d'étudiants qui s'inscrivent pour la première fois à un programme du collégial, la plupart provenant directement du secondaire, tandis que le second comprend les autres étudiants, soit ceux qui n'en sont pas à leur première inscription au collégial.

Tableau 1

Taux de diplomation selon la durée maximale des nouveaux inscrits au programme de TESG (groupes A et B des cohortes) Cohortes d'automne de 1987 à 1991[33]

		Type de sanction			
Cohorte	**N. années depuis la 1re inscription**	**DEC en TESG (%)**	**Autre que DEC**[34] **(%)**	**Autre DEC (%)**	**Sans sanction (%)**
A-1987	7	48,1	0,8	8,0	43,0
A-1988	6	41,1	2,9	11,8	44,2
A-1989	5	39,6	1,3	11,0	48,1
A-1990	4	33,2	0,4	7,3	59,1
A-1991	3	21,1	0,2	6,6	72,2

Le tableau 1 montre par ailleurs que la plupart des étudiants qui abandonnent le programme abandonnent aussi leurs études. Seule une proportion relativement faible d'entre eux (de l'ordre de 10 %) parvient à obtenir un diplôme de DEC dans un autre programme. Il faut noter à ce sujet que la moyenne au secondaire[35] des étudiants admis dans le programme de 1987 à 1994 était en moyenne plus faible que celle des autres étudiants du secteur technique. En outre, le programme n'exigeant aucun cours préalable, il est possible que plusieurs étudiants inscrits initialement en TESG n'aient pas eu la préparation nécessaire pour réorienter leurs études dans un programme qui leur aurait mieux convenu.

La Commission a cherché à comprendre pourquoi un programme dont la mise en œuvre est de qualité ne parvient pas à obtenir un plus fort taux de diplomation que celui observé au cours des cinq dernières années. À cette fin, elle a examiné les données publiées par le ministère de l'Éducation sur le groupe A des cohortes (Fichier CHESCO). Elles permettent de comparer le programme de TESG aux autres programmes techniques. Les données du tableau 2

---

33. Taux calculés par la Commission à partir d'une compilation spéciale réalisée par la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, Fichiers CHESCO, version 1994.

34. L'hypothèse la plus plausible est que la plupart de ces étudiants ont obtenu un certificat d'études collégiales en TESG.

35. Il s'agit de l'indicateur maintenant utilisé par le ministère de l'Éducation dans le système CHESCO en remplacement de la cote au secondaire : «La moyenne au secondaire de chaque étudiant correspond à la moyenne des notes finales obtenues à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale en 4e et en 5e secondaire, chaque note étant pondérée par le nombre d'unités attribuées à la matière» dans Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de la recherche et du développement, *Guide d'utilisation de la fiche signalétique d'indicateurs sur le cheminement scolaire au collégial*, novembre 1994 (Note incluse dans le document).

permettent de conclure que le comportement des étudiants de TESG ressemble à celui des étudiants de l'ensemble des programmes techniques avec cependant une tendance à la baisse au cours des dernières années. Grosso modo, 40 % des étudiants provenant du secondaire obtiennent leur diplôme de DEC dans le programme où ils se sont inscrits.

Tableau 2

Taux de diplomation selon la durée maximale en TESG et dans l'ensemble du secteur technique
Nouveaux inscrits au collégial (groupe A des cohortes)
Cohortes de 1987 à 1990

Cohorte	N. années depuis la 1re inscription	TESG	Secteur technique	Écart TESG-technique
1987	7	43,6	39,0	+ 4,6
1988	6	39,6	39,5	+ 0,1
1989	5	36,3	40,1	- 3,8
1990	4	32,0	36,1	- 4,1

Le tableau 3 montre que le taux de diplomation selon la durée prévue (3 ans) des étudiants en provenance du secondaire est demeuré assez stable aux environs de 20 %[36] au cours de la même période. Encore ici, le comportement des étudiants de TESG est très voisin de celui des autres étudiants du secteur technique.

Tableau 3

Taux de diplomation selon la durée prévue en TESG et dans l'ensemble du secteur technique
Nouveaux inscrits au collégial (groupe A des cohortes)
Cohortes de 1987 à 1991

Cohorte	N. années depuis la 1re inscription	TESG	Secteur technique	Écart TESG-technique
1987	3	22,7	21,8	+ 0,9
1988	3	20,0	22,8	- 2,8
1989	3	22,5	23,0	- 0,5
1990	3	19,8	23,6	- 3,8
1991	3	15,0	20,3	- 5,3

36. Les données de 1991 peuvent être sous-estimées si quelques collèges qui offrent le programme de TESG ont transmis en retard leurs données sur la diplomation.

D'autres données tirées du même fichier permettent de compléter ce tableau. Ainsi, le taux de réinscription dans le programme en deuxième année est de l'ordre de 66 % pour l'ensemble des cohortes de 1987 à 1991, ce qui est semblable à ce qui est observé dans le secteur technique. Pour plusieurs, la première année semble donc être une année d'orientation. Parmi ceux qui atteignent la deuxième année, environ 65 % obtiendront éventuellement le DEC en TESG.

Somme toute, le comportement du groupe A des cohortes de 1987 à 1991 inscrites en TESG ressemble à celui des étudiants du groupe A du secteur technique au cours des mêmes années sur le plan de la diplomation et de la persévérance dans le programme. Les données des dernières années révèlent cependant une baisse de la performance des étudiants de TESG par rapport à celle des étudiants de l'ensemble du secteur technique.

On pourrait donc être tenté de conclure de ces données que le comportement des étudiants de TESG représente le comportement normal des étudiants du secteur technique des collèges et qu'il faut se résigner à des taux de diplomation faibles. L'analyse de la situation collège par collège révèle toutefois des différences importantes qui montrent que le cheminement des étudiants n'est pas le même partout et qu'il existe donc des facteurs susceptibles d'améliorer le taux de diplomation. Le tableau 4 présente, pour les étudiants du groupe A de chaque collège, la note moyenne au secondaire, le taux de réinscription en TESG en deuxième année, le taux de diplomation après 3 ans et le taux de diplomation moyen après 4 ou 5 ans. Comme on peut le voir, la situation varie grandement d'un collège à l'autre. De la compréhension des facteurs à l'origine de ces variations, on peut espérer tirer des pistes d'amélioration.

La Commission tient cependant à signaler que le taux de diplomation n'est pas à lui seul un indicateur de qualité. Un programme de haute qualité peut avoir un faible taux de diplomation parce que les étudiants arrivent mal préparés ou réussissent mal les cours de formation générale ou tout simplement parce que les exigences sont trop fortes. Inversement, un programme médiocre peut avoir un taux élevé de diplomation parce que les évaluations sont trop faciles. La Commission publie ces informations parce qu'il est néanmoins important que chaque établissement examine sa propre situation et, le cas échéant, apporte les correctifs appropriés.

Tableau 4

Comportement du groupe A des cohortes de 1989, 1990 et 1991 dans chaque collège

Collèges	Moyenne au secondaire	Taux de réinscription en 2e année	Taux de diplomation selon la durée prévue de 3 ans	Taux de diplomation selon la durée maximale (a)
CND de Foy	61,0	77,3	31,3	46,0
Édouard-Montpetit	66,0	64,0	10,3	31,5
Héritage	64,2	56,7	27,7	36,0
Jonquière	60,8	72,0	33,0	51,5
Lafléche	61,1	65,0	28,3	23,5 (d)
L'Assomption (b)	–	–	–	–
Marie-Victorin (c)	68,3	66,7	3,3	30,5
Outaouais	63,4	56,7	13,3	20,0
Rivière-du-Loup	61,6	70,3	28,0	46,0
Saint-Jérôme	63,7	68,3	16,3	28,0
Sainte-Foy	67,3	74,3	40,7	58,5
Shawinigan	60,1	64,0	14,0	20,0
Sherbrooke	66,7	70,7	25,7	41,5
Vanier	67,9	69,3	38,7	48,0
Vieux Montréal	65,9	57,3	11,3	25,0

(a) Cohortes de 1989 et 1990 seulement, c'est-à-dire après 5 ans et 4 ans respectivement.
(b) Le Collège de l'Assomption n'ayant pas offert le programme en 1990, les données ne peuvent être comparées.
(c) Le Collège Marie-Victorin est devenu un collège public en 1993. Cela a pu influencer le comportement de certains étudiants.
(d) Le taux de diplomation du Collège Lafleche est en croissance et la plupart des étudiants qui obtiennent leur diplôme l'ont au bout de 3 ans. Ceci explique que le taux de diplomation selon la durée maximale, qui ne porte que sur les cohortes de 1989 et 1990, soit plus faible que le taux selon la durée prévue qui inclut en plus le taux plus élevé de la cohorte de 1991.

4.2.2 Des facteurs qui influencent la diplomation

En se référant surtout à ce qu'elle a observé dans les collèges, la Commission a identifié certains facteurs qui peuvent faire varier le taux de diplomation dans ce programme. Il s'agit des antécédents scolaires des étudiants, de l'orientation et des changements de programme, de l'impact de la formation générale ainsi que de l'attrait du marché du travail.

- **Les antécédents scolaires**

Dans ce programme comme dans les autres programmes du collégial, les antécédents scolaires des inscrits donnent une bonne indication de leur probabilité d'obtenir le DEC. Plus leur préparation antérieure présente des lacunes importantes, plus la probabilité qu'ils échouent leurs études collégiales est élevée[37]. Toutefois, ce qui est vrai individuellement ne semble pas l'être collectivement car quelques collèges qui recrutent un effectif étudiant ayant en moyenne des antécédents scolaires faibles obtiennent un taux de diplomation plus élevé que d'autres qui recrutent un effectif avec de meilleurs antécédents scolaires.

En TESG, on accepte dans le programme un effectif dont la moyenne au secondaire est un peu plus faible que celle observée dans le secteur technique, certains collèges allant même jusqu'à accepter des effectifs dont la moyenne au secondaire est de l'ordre de 60 %. Habituellement, ces collèges reçoivent moins de demandes d'admission et dès lors acceptent tous les candidats qui ont le diplôme d'études secondaires (DES) puisqu'il n'y a pas d'autres conditions pour être admis dans le programme.

Par ailleurs, les collèges qui sélectionnent les candidats, par exemple sur la base des dossiers académiques, parce qu'ils reçoivent plus de candidats qu'ils n'ont de places disponibles, ont tendance à obtenir un taux de diplomation équivalent ou supérieur à celui de l'ensemble du secteur technique.

Les collèges qui acceptent des candidats plus faibles doivent leur accorder une attention particulière et les aider à corriger les lacunes qui pourraient affecter leur cheminement dans le programme. Certains collèges semblent en mesure de le faire. Ainsi, les cégeps de Rivière-du-Loup et de Jonquière et le Collège Laflèche, qui accueillent un effectif dont la moyenne au secondaire avoisine 60 %, obtiennent un taux de diplomation supérieur à celui de l'ensemble des collèges qui offrent le programme et même à celui de l'ensemble du secteur technique. Ces cas sont intéressants et ne peuvent être associés à des pratiques d'évaluation douteuses puisque la Commission a analysé les outils d'évaluation des apprentissages avant de conclure que ces établissements respectaient les règles de l'art en la matière. Les conditions de la mise en œuvre du programme dans ces collèges auraient donc favorisé la diplomation d'un effectif étudiant dont les antécédents scolaires étaient en moyenne plutôt faibles à

---

37. Ronald Terrill et Robert Ducharme rappellent au terme d'une revue de la documentation portant sur les caractéristiques des étudiants et le rendement que «Parmi les conclusions les plus importantes qui se dégagent de ces analyses, il faut faire une place à part à la confirmation des liens étroits entre les antécédents scolaires et la réussite des études collégiales», dans *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994, p. 275.

l'entrée[38]. Ces exemples amènent la Commission à croire que les collèges pourraient augmenter le taux de diplomation dans le programme en améliorant certains aspects de sa mise en œuvre.

- **L'orientation et les changements de programme**

Le taux de diplomation dans le programme est également affecté par le nombre d'étudiants qui changent de programme ou abandonnent les études durant la première année. Les changements de programme ont un impact important sur la composition des cohortes. D'une part, on constate qu'en première année, environ 40 % de l'effectif se compose d'étudiants qui ont entrepris leurs études collégiales dans un autre programme. Ces étudiants forment le groupe B d'une cohorte. Ils auront en général une meilleure connaissance des études collégiales et plusieurs auront réussi certains cours de la formation générale. Leur chance de succès sera donc meilleure et leur taux de diplomation plus élevé. D'autre part, parmi les nouveaux inscrits au collégial qui entrent dans ce programme (le groupe A), environ 35 % quitteront le programme avant de s'inscrire au 3e trimestre. Ils auront changé de programme ou abandonné ou interrompu leurs études collégiales. Ce phénomène n'est pas particulier à TESG puisque, dans tous les programmes, une proportion similaire d'étudiants changent de programme au cours de la première année. Le système collégial québécois permet aux individus de se réorienter facilement pendant leurs études et de corriger ainsi les effets d'une mauvaise orientation. Plusieurs collèges reconnaissent d'ailleurs volontiers que le premier stage, qui met les étudiants en contact direct avec la réalité d'un service de garde, permet de confirmer ou d'infirmer l'orientation des étudiants.

Si les collèges ne peuvent contrer tous les effets d'une orientation scolaire déficiente, ils peuvent toutefois en limiter l'ampleur en prenant les moyens appropriés. Ainsi, afin de réduire le nombre d'abandons du programme et d'améliorer le taux de diplomation, les collèges devraient tenter de vérifier l'orientation des candidats avant de les admettre dans le programme puisque plusieurs se font une représentation irréaliste du programme et du travail dans un service de garde. Il est intéressant de noter que le Cégep de Sainte-Foy, qui reçoit plus de candidatures qu'il ne peut admettre d'étudiants, sélectionne sur la base des dossiers scolaires et d'entrevues individuelles. Or, ce collège est celui qui obtient le taux le plus élevé de réinscription dans le programme au 3e trimestre ainsi que le meilleur taux de diplomation.

---

38. Les raisons de ce meilleur taux de diplomation sont multiples et varient sans doute d'un collège à l'autre. On peut cependant noter deux caractéristiques communes : 1) la cohésion du corps professoral et des autres agents qui participent à la mise en œuvre du programme et 2) la qualité de l'encadrement des étudiants.

- **L'impact de la formation générale**

La Commission n'a pas évalué la composante de formation générale[39] en tant que telle, mais elle a examiné son impact sur l'obtention du diplôme. Elle a constaté que les étudiants réussissent très bien les cours de la discipline TESG (taux d'échec inférieur à 10 %). Le taux de succès baisse légèrement dans les cours des disciplines contributives, mais il chute davantage dans les cours de formation générale (taux d'échec de l'ordre de 40 % dans certains collèges). Elle a observé que les étudiants qui ont des échecs ou des difficultés dans les cours de la formation générale ont tendance à les reporter à la fin du programme, augmentant ainsi leur probabilité de ne pas terminer le DEC ou d'obtenir leur diplôme plus tard que prévu. L'examen des données disponibles indique que l'impact premier de la difficulté de réussir les cours de la formation générale est de retarder la diplomation de plusieurs étudiants, généralement d'un an ou deux; cela encourage également l'interruption des études après la réussite de la formation spécifique du programme.

Les cours de formation générale, obligatoires pour l'obtention du diplôme, sont présentés et organisés le plus souvent en parallèle, sinon en marge de la formation spécifique, ce qui a des effets sur l'intérêt et la motivation de plusieurs étudiants. Ces cours, dont les objectifs et les contenus sont définis par le Ministre, obéissent à des logiques disciplinaires particulières sans lien de contenu ou de méthodes pédagogiques avec la formation spécifique. Comme il s'agit de cours communs, les étudiants sont souvent regroupés de manière très hétérogène. Ce mode de regroupement favorise certes les échanges entre les étudiants du préuniversitaire et ceux du technique ou entre étudiants de programmes de différentes familles, mais rend difficile, voire impossible, pour les professeurs d'adapter leur enseignement aux caractéristiques des programmes et aux préoccupations des étudiants.

Par ailleurs, l'absence de séquence dans les cours obligatoires, jumelée, dans le cas du programme de TESG, à l'absence de lien entre la réussite de ces cours et l'accès au dernier stage, confirment en quelque sorte la perception assez généralisée des étudiants selon laquelle le «vrai programme», c'est la formation spécifique. Il ne faut donc pas s'étonner de constater que plusieurs étudiants, même parmi ceux qui réussissent facilement leurs cours, allègent leur programme en accordant la priorité à leurs cours de formation spécifique, ce qui reporte à plus tard, aux sessions d'été ou après avoir complété la formation spécifique, la réussite des cours de formation générale.

---

39 La formation générale n'avait pas encore été modifiée en 1993-1994 : elle comprenait quatre cours de philosophie, quatre de langue (français ou anglais), quatre d'éducation physique et quatre cours complémentaires choisis, dans ce dernier cas, par l'étudiant en dehors de son champ de formation.

- **L'attrait du marché du travail**

Les exigences d'embauche, telles que prévues par le *Règlement sur les services de garde en garderie*, permettent à plusieurs étudiants de trouver et de conserver un emploi sans avoir à terminer le programme, la réussite de la formation spécifique en TESG étant seule exigée. Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer des étudiants qui ont été embauchés au terme de leur dernier stage dans le programme. Ils ont terminé leur formation spécifique, mais il leur manque quelques cours de formation générale pour obtenir leur DEC.

Ni les collèges, ni la Commission n'ont été en mesure de quantifier ce phénomène avec précision, mais les données disponibles révèlent que près de 10 % des étudiants terminent la formation spécifique sans obtenir le diplôme.

Le travail peut aussi provoquer un allongement de la durée des études. Un cas fréquent est celui de l'étudiant qui, par choix ou par nécessité, poursuit ses études tout en travaillant, que ce soit dans son domaine ou non, et qui, de ce fait, étale ses études sur une plus longue durée. La Commission ne dispose pas de données fiables sur ce phénomène en TESG, mais le comportement des étudiants de certains collèges de la région de Montréal laisse penser que le phénomène est assez répandu.

4.2.3 Des moyens pour améliorer la diplomation dans le programme

La Commission estime que le taux de diplomation en TESG peut et doit être augmenté. Pour qu'il en soit ainsi, il est important de comprendre les différents facteurs qui l'influencent, notamment ceux sur lesquels les collèges peuvent intervenir. La Commission a évoqué les plus répandus dans les paragraphes précédents. Ils pourront prendre une importance plus ou moins grande selon les collèges. D'autres pourront s'y ajouter dans certains cas. Les données du tableau 4 montrent en effet que la situation varie beaucoup d'un collège à l'autre. Dans certains, le taux de persévérance est bas. Ailleurs, on éprouve beaucoup de difficulté à faire terminer le programme dans la durée prévue. Tout cela indique que les mesures susceptibles de conduire à une hausse du taux de diplomation peuvent différer d'un collège à l'autre.

> *En conséquence, la Commission recommande à chaque collège de se doter sans tarder d'un plan d'action institutionnel pour augmenter la diplomation en TESG.*

- **Se doter d'un système d'information sur les programmes et en répandre l'utilisation**

La compréhension du phénomène de la diplomation se nourrit de données sur le cheminement scolaire et de résultats de recherches sur le rendement scolaire. Chaque collège devrait pouvoir s'appuyer sur un système d'information qui lui permette d'apprécier l'évolution de ses programmes. Or, la Commission a observé que plusieurs collèges disposent de peu d'outils pour détecter les problèmes de leurs programmes et suivre le cheminement scolaire des étudiants. Elle estime indispensable que les collèges se dotent d'un «tableau de bord de leurs programmes» constitué de divers indicateurs révélateurs de l'état de leur mise en œuvre.

> *En conséquence, elle recommande aux collèges de se doter d'un système d'information permettant de suivre l'évolution de leurs programmes et le cheminement scolaire des étudiants.*

L'information produite devrait être accessible aux divers agents engagés dans la mise en œuvre des programmes.

Chaque collège, pour mieux apprécier la mise en œuvre de ses programmes, devrait pouvoir les comparer avec ceux des autres collèges. Or, le Québec dispose de données centralisées qui pourraient être mieux exploitées si, par exemple, on rendait disponibles pour tous les programmes les données relatives à la totalité des étudiants inscrits. Actuellement, le Ministère n'analyse que les performances du groupe A de chaque cohorte, c'est-à-dire des nouveaux inscrits au collégial.

> *En conséquence, la Commission recommande au ministre de l'Éducation de développer un système plus complet d'information sur les cheminements scolaires (CHESCO) qui inclurait les données relatives aux nouveaux inscrits au collégial et celles relatives aux étudiants qui changent de programme.*

Il conviendra sans doute de maintenir la distinction entre les deux groupes d'une cohorte, mais le fait de tenir compte des deux permettra de mieux analyser la performance des programmes techniques qui, comme en TESG, comprennent en première année, une proportion importante d'étudiants ayant déjà entrepris des études collégiales.

De plus, le ministère de l'Éducation devrait continuer à soutenir les recherches consacrées à une meilleure compréhension du rendement scolaire des étudiants du collégial.

- **Constituer un effectif ayant une probabilité raisonnable de réussir**

L'exemple de quelques collèges montre clairement les avantages à se doter de mécanismes de recrutement et de critères de sélection des candidats à un programme. Il peut s'agir, en plus de l'analyse des dossiers scolaires, de la réalisation d'entrevues individuelles visant à vérifier le degré de réalisme de la perception des candidats relativement à la nature du programme et aux conditions d'exercice de la profession et leur motivation à poursuivre leurs études dans le domaine choisi.

Les collèges ont la responsabilité d'accepter des étudiants qui ont une probabilité raisonnable de terminer avec succès leurs études dans le programme. Il ne s'agit ici ni de limiter l'accès aux études collégiales ni de renoncer à donner la chance au coureur, mais plutôt de faire en sorte que ceux que des antécédents scolaires plus faibles exposent à un risque élevé d'échec soient dirigés vers un programme d'accueil et d'intégration qui leur permette de remédier aux principales lacunes de leur formation antérieure ou d'affermir leur choix d'orientation. Les étudiants les plus faibles devraient être fortement incités à recourir à des mesures de soutien appropriées de façon à développer de meilleures méthodes de travail et à renforcer, le cas échéant, leur compétence en langue maternelle[40].

La Commission juge très important de maintenir, soutenir adéquatement ou développer les centres d'aide en langue d'enseignement ainsi que les autres mesures qui permettent d'aider à la réussite. Enfin, l'évaluation lui ayant permis de constater que trop souvent l'action des professeurs se faisait sans lien avec les conseillers ou aides pédagogiques, la Commission insiste sur la nécessité de développer la concertation entre les professeurs, les conseillers pédagogiques et les aides pédagogiques appelés à travailler auprès des étudiants du programme et d'assurer explicitement le suivi des étudiants référés à des mécanismes d'aide.

- **Implanter l'approche programme**

La qualité d'un programme repose pour beaucoup sur une vision claire et partagée du projet de formation et des objectifs qui le sous-tendent. Lorsque les cours sont donnés de façon isolée, sans référence au projet de formation et aux objectifs du programme, ils ont beaucoup moins de sens pour l'étudiant et en conséquence moins d'impact sur sa formation. Il faut donc que chaque collège mette de l'avant des modes de gestion du programme qui permettent que se développe, par des échanges réguliers et l'animation pédagogique appropriée, une compréhension commune du programme et de ses objectifs ainsi que du rôle que doit y tenir

---

40 La plupart des collèges offrent des mesures de soutien aux étudiants, certaines sont d'ailleurs très élaborées comme aux collèges Édouard-Montpetit, Héritage, Jonquière, Lafleche et l'Assomption. Mais on a souvent constaté que les étudiants qui en auraient le plus besoin ne les utilisent pas.

chaque activité pédagogique y compris celles assumées par les disciplines contributives et la formation générale. Il faut aussi que chaque collège recherche les modes d'organisation et les méthodes pédagogiques les mieux adaptés aux objectifs du programme : mise en place de groupes homogènes, ajustement des contenus aux préoccupations des étudiants, recherche de la séquence la plus favorable, etc. Cela est particulièrement vrai en TESG.

Dans ce programme, les cours de TESG sont le plus souvent cohérents et bien agencés. Tel n'est pas toujours le cas de ceux des autres disciplines. Pourtant, les diplômés du programme de TESG sont appelés à travailler comme éducateurs. Pour cette raison, on s'attend d'eux qu'ils aient acquis une certaine maturité et une certaine culture, comme l'indiquent bien les objectifs du programme. Il est difficile de penser que ces objectifs, en particulier ceux reliés à la croissance personnelle et à la sensibilisation au contexte social, puissent être atteints sans l'apport d'une composante de formation générale solide et bien arrimée au programme. La Commission estime donc que l'approche programme constitue en TESG un gage de qualité.

La gestion pédagogique doit donc de plus en plus se centrer sur le programme en s'appuyant, par exemple, sur un comité de programme regroupant les personnes engagées dans sa mise en œuvre. La Commission est consciente que l'implantation de l'approche programme ne permettra pas de résoudre tous les problèmes, mais une meilleure concertation des personnes qui enseignent ou apportent leur soutien au cheminement des étudiants devrait contribuer à hausser la qualité de la formation et aider à trouver des solutions aux problèmes évoqués précédemment. Il est possible que l'on doive apporter des modifications aux conventions collectives du secteur public, notamment celles des enseignants, et aux règles budgétaires de l'enseignement collégial afin de faciliter l'implantation de l'approche programme dans les collèges. Si tel est le cas, il ne faudrait pas hésiter à le faire.

> *En conséquence, la Commission recommande aux collèges et à leurs partenaires des milieux gouvernementaux et syndicaux de tout mettre en œuvre pour que s'implante rapidement une gestion concertée des programmes d'études.*

Troisième partie

L'évaluation du programme de Techniques d'éducation en services de garde (900.94) conduisant à une attestation d'études collégiales

1. Description du programme

Objectifs généraux

Le programme de Techniques d'éducation en services de garde (900.94) est le seul programme actuellement offert conduisant à une attestation d'études collégiales dans ce domaine. Il vise trois objectifs généraux :

1) Connaître le développement de l'enfant et ses divers besoins et pouvoir assurer le bien-être et la sécurité des enfants utilisant les services de garde et favoriser leur développement.
2) Connaître le contexte de travail de l'éducateur en milieu de garde et pouvoir travailler en collaboration avec les divers agents impliqués.
3) Acquérir une meilleure connaissance de soi et être davantage capable d'utiliser ses ressources personnelles à l'intérieur de sa pratique[41].

Structure du programme

Le programme comprend 28 unités dont 22 sont déterminées par le Ministre. Les six autres, équivalant à trois cours, sont choisies par les collèges parmi une liste de 13 cours répartis en deux blocs, le premier comprenant 10 cours et le second 3 cours. Une règle de choix est imposée : parmi les trois cours optionnels, il faut en choisir au moins deux dans le bloc A. De plus, le programme inclut un stage de 6 unités dont la pondération est (1-16-1), ce qui représente une trentaine de jours de stages.

En plus de la discipline TESG, le programme fait appel à la psychologie pour deux cours obligatoires, *Développement de l'enfant I* et *Développement de l'enfant II*.

---

41 MEQ, *Cahiers de l'enseignement collégial 1993-1994, Tome 5, Programmes d'établissement*, p. 5-92.

Données générales sur le programme

En 1993-1994, 28 établissements répartis à travers tout le Québec étaient autorisés à offrir ce programme. Parmi les 28 collèges, 24 ont réalisé leur auto-évaluation, un s'est retiré de l'offre du programme, deux ne l'avaient pas offert entre 1990 et 1994 tandis que le dernier n'a pas complété l'auto-évaluation de son programme. Le programme est offert à temps complet et à temps partiel.

Plus de 2000 personnes ont suivi au moins un cours du programme aux trimestres d'automne 1993 et d'hiver 1994. Le total des inscrits au programme a varié entre 1600 et 2200 entre l'automne 1989 et l'hiver 1994, ce qui indique que l'effectif était relativement stable. Durant cette période, de tous les programmes d'AEC, c'est celui qui a attiré le plus grand nombre d'étudiants. Cela provient de ce que durant ces années, le personnel des services de garde devait se conformer au *Règlement sur les services de garde en garderie* qui précise qu'une personne sur trois employées dans un service de garde doit détenir un DEC en Techniques d'éducation en services de garde ou un CEC (c'est-à-dire la formation spécifique du programme de DEC) ou encore l'AEC jumelée avec trois ans d'expérience dans le domaine[42].

Le programme d'AEC offert à temps complet se donne dans le cadre de programmes gouvernementaux visant la réintégration sur le marché du travail de personnes qui en ont été exclues, notamment des prestataires de l'assurance-chômage ou de la sécurité du revenu. Ce programme collégial est particulièrement accessible puisqu'il n'exige pas de préalables particuliers, sinon la reconnaissance d'une formation jugée suffisante.

Divers programmes gouvernementaux ont financé le programme d'AEC en TESG offert à temps complet au cours des dernières années. Il s'agit des programmes :

- Achats directs : Formation professionnelle à plein temps (SQDM, MDRHC[43])
- ALFEPAC : Achats locaux de formation en établissement pour les prestataires de l'assurance-chômage (SQDM, MDRHC)
- FME : Formation sur mesure en établissement, volets employabilité et emploi (SQDM, MDRHC)
- ISPJ : Programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

---

42 L'article 9 de ce règlement énumère également d'autres qualifications possibles, par exemple un baccalauréat en éducation préscolaire.

43 Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) et ministère du Développement des Ressources humaines Canada (MDRHC).

En 1993-1994, selon les données de la Société québécoise de la main-d'œuvre (SQDM)[44], 114 personnes ont suivi l'un ou l'autre des programmes de TESG financés par un programme gouvernemental; 72 % des inscrits ont terminé le programme avec succès, ce qui se compare aux autres programmes similaires relevant du collégial. Les taux de succès ont été de 77 % pour le programme «Achats directs» (30 inscrits), de 66 % pour «FME employabilité» (29 inscrits) et de 73 % pour «ALFEPAC» (55 inscrits).

2. Les résultats globaux de l'évaluation

C'est avec le souci de rendre service à la population régionale que les collèges ont mis sur pied les programmes d'AEC en TESG. Cependant, ces programmes ont souvent été offerts dans des conditions difficiles, soit que l'encadrement des enseignants ait été déficient, soit que la concertation nécessaire n'ait pu se réaliser, soit que les ressources matérielles aient été inadéquates. Les enseignants, malgré leurs efforts et leur dévouement, n'ont pas toujours été en mesure de surmonter ces difficultés. Il en est résulté des problèmes de qualité dans plus de la moitié des cas.

Certains programmes sont cependant d'une qualité remarquable. On les trouve habituellement dans des collèges qui ont su développer et maintenir une équipe stable autour d'un conseiller pédagogique ou d'enseignants à temps plein[45], ou dans des établissements qui peuvent compter sur l'expertise d'un département de TESG[46]. Onze des vingt-quatre collèges où l'AEC a été évaluée offrent des programmes de qualité.

Certains problèmes sont particuliers au régime d'études. Le programme offert à temps complet a souvent dû être organisé rapidement, quelquefois dans des conditions inhabituelles; les collèges qui ne disposaient pas d'une expertise préalable ont éprouvé beaucoup de difficultés à offrir un programme de qualité.

À temps partiel, l'organisation du programme s'est révélée complexe lorsque les inscriptions n'étaient pas très nombreuses. Étant donné le va-et-vient des étudiants, il a alors été difficile

---

44. Il s'agit de documents présentant les résultats des évaluations effectuées six mois après la fin des cours de formation professionnelle donnés à temps complet dans le cadre des programmes «Achats directs», «ALFEPAC» et «FME employabilité».

45. C'est le cas aux cégeps Joliette-De Lanaudière, de la Région de l'Amiante, Saint-Hyacinthe et Sorel-Tracy.

46. Il convient de signaler la qualité des liens entre les équipes des programmes de DEC et d'AEC aux collèges Vanier et Vieux Montréal.

de respecter une séquence de cours pédagogiquement valable et même d'offrir l'ensemble des cours prévus au programme.

Tout comme dans le cas du programme de DEC, l'évaluation aura été l'occasion pour les collèges de mesurer la qualité de leur programme d'AEC. Dans leurs réactions au rapport préliminaire, la plupart ont fait état de gestes déjà posés pour améliorer leur programme ou se sont engagés à apporter les ajustements nécessaires au cours des prochains mois.

3. Les forces du programme

3.1 Des enseignants dévoués faisant preuve d'ingéniosité

Ce sont surtout des chargés de cours[47] qui assurent l'enseignement dans ce programme. La Commission a examiné l'information fournie à leur sujet et elle en a rencontré un bon nombre au cours de ses visites. Elle en arrive à la conclusion que ces enseignants sont généralement bien formés et possèdent souvent une expérience intéressante des services de garde. Plusieurs collèges comptent sur une équipe stable de chargés de cours qui s'appuie sur quelques professeurs expérimentés à qui on confie des responsabilités de planification et d'organisation de l'enseignement. Dans certains cas, cependant, des collèges ont dû donner d'importantes responsabilités à des enseignants sans expérience d'enseignement et cela a eu un impact sur la qualité de la mise en œuvre du programme, surtout si le délai pour organiser la formation était très court.

Les enseignants du programme sont dévoués et font preuve d'ingéniosité et d'initiative, nonobstant des conditions de travail souvent difficiles. Ainsi, certains ont pallié l'absence de ressources didactiques en utilisant du matériel leur appartenant ou le manque de locaux spécialisés en concluant des ententes avec des services de garde[48].

---

47 Le chargé de cours est un professeur engagé pour donner un cours «à la leçon», c'est-à-dire qu'il n'est payé que pour la prestation des heures de cours prévues dans la pondération officielle. Contrairement au professeur engagé «à temps partiel» ou à «plein temps», il n'est pas tenu d'encadrer les étudiants ou de remplir d'autres tâches que de dispenser son enseignement, ce qui inclut évidemment la préparation des cours et l'évaluation des étudiants. Dans de telles conditions, les collèges ne peuvent exiger du temps de disponibilité de leurs chargés de cours, sauf s'ils consentent à les payer.

48 C'est le cas notamment des enseignants du Cégep Joliette-De Lanaudière.

3.2 Des conseillers pédagogiques qui encadrent bien le programme

La Commission a constaté que les conseillers pédagogiques jouent souvent un rôle indispensable dans l'organisation et l'encadrement de la mise en œuvre du programme, en particulier lorsque le collège ne peut confier de responsabilités de coordination à un professeur à temps complet. Dans les collèges où la mise en œuvre est de qualité, elle a également noté une belle complicité entre l'équipe de chargés de cours et le professionnel responsable du programme.

Cependant, lorsque ces professionnels doivent assumer la gestion de plusieurs programmes offerts à la formation continue, il leur est plus difficile d'accorder tout le temps nécessaire à la bonne marche de chaque programme ainsi qu'à l'encadrement des chargés de cours et des étudiants.

4. Les principaux problèmes

4.1 Un programme dont les objectifs sont à revoir

Dans sa forme actuelle, le programme a été conçu pour répondre au besoin de formation des éducatrices à l'emploi d'un service de garde depuis au moins trois ans, c'est-à-dire à des personnes qui ont une connaissance du fonctionnement des services de garde ainsi que des besoins des enfants, et dont on a pu vérifier l'aptitude à agir comme éducatrice.

On observe maintenant que ce programme a tendance à servir de formation initiale à des personnes qui n'ont aucune expérience préalable du travail en services de garde. Or, à peu près tous les experts du domaine reconnaissent que ce programme est incomplet dans sa facture actuelle pour remplir une telle mission. Il est donc important de revoir les objectifs et le contenu du programme si on veut l'offrir à des adultes sans expérience de travail dans un service de garde. Selon le *Règlement sur le régime des études collégiales*, cette révision devra être faite par les collèges eux-mêmes puisque c'est à eux qu'il reviendra de définir les objectifs et les standards des programmes conduisant à une attestation d'études collégiales. Les adultes en formation initiale inscrits aux programmes d'employabilité devraient suivre un programme enrichi, notamment par l'élargissement de la formation de base et l'augmentation des contacts avec les enfants. Un tel programme devrait s'apparenter à la composante de formation spécifique du programme de DEC. Il permettrait alors de qualifier les finissants au sens du *Règlement sur les services de garde en garderie*.

Les personnes en emploi dans un service de garde depuis trois ans devraient encore avoir accès à l'actuel programme d'AEC (ou à son équivalent) ce qui leur permettrait de se qualifier au sens du *Règlement*. Il faudrait cependant limiter l'admission à ce programme aux seules personnes ayant cette expérience dans un service de garde.

La Commission croit aussi que les nouvelles règles du jeu favoriseront le développement de quelques programmes supplémentaires de durée variable répondant à des besoins spécifiques. Ainsi, en plus de répondre aux besoins de formation initiale des adultes évoqués précédemment, il est possible que certains collèges veuillent développer des programmes plus spécialisés centrés sur des besoins particuliers comme la gestion d'un service de garde ou la garde d'enfants qui présentent des handicaps physiques ou des troubles du comportement.

4.2 La difficulté d'offrir un programme cohérent à temps partiel

L'évaluation a permis de constater que plusieurs collèges ont de la difficulté à offrir à temps partiel un programme solide et cohérent parce que l'effectif étudiant est restreint. En effet, lorsqu'il y a peu d'étudiants, ces collèges éprouvent beaucoup de difficultés à programmer régulièrement et dans une séquence pédagogiquement valable tous les cours du programme. Quelques cours plus populaires attirent une clientèle suffisante pour justifier qu'ils soient offerts annuellement ou presque; les autres ne sont offerts qu'occasionnellement. Cela a pour conséquence de retarder indûment la diplomation ou, pour éviter de tels allongements, de briser l'ordonnancement des cours.

La Commission croit que lorsqu'un collège offre un «programme», il doit assumer les responsabilités inhérentes à toute offre de programme, notamment celle de s'organiser pour que les étudiants puissent suivre tous les cours du programme et cela dans un ordre pédagogiquement acceptable.

> *En conséquence, la Commission recommande aux collèges qui continueront à offrir le programme à temps partiel de prendre les moyens requis pour s'assurer que les étudiants admis puissent suivre les cours selon une séquence valable et terminer le programme dans un délai acceptable.*

Avec un effectif réduit, les collèges pourraient par exemple former des cohortes d'étudiants intéressés à suivre toute la formation et s'engager à offrir tous les cours du programme selon une séquence déterminée à l'avance[49]. Sinon, ils devraient simplement continuer à offrir des cours, par exemple les cours les plus en demande, sans s'engager à offrir l'ensemble du

---

49. C'est ce que s'efforcent de faire les cégeps de Matane et de la Région de l'Amiante.

programme. Des ententes pourraient être conclues avec des collèges qui offrent les autres cours pour permettre aux étudiants qui le désirent de terminer le programme. Dans certaines régions, les collèges pourraient se partager l'offre des cours afin de maximiser les chances d'attirer un effectif suffisant pour que les cours se donnent au moment prévu dans la séquence. Ils pourraient aussi proposer à leurs étudiants de se joindre aux étudiants du DEC ou de l'AEC à temps plein pour suivre quelques cours.

Chaque collège devra mener sa propre réflexion sur l'avenir de ce programme, sur sa place dans ses priorités de développement – surtout s'il n'offre pas le programme de DEC – et de service à la population.

4.3 La complexité de la collaboration avec les organismes gouvernementaux (SQDM et MDRHC)

Les organismes gouvernementaux qui «*achètent*» des programmes d'AEC en TESG imposent un certain nombre de contraintes aux collèges avec lesquels ils font affaire. Ces contraintes sont de plusieurs ordres. En premier lieu, ils exigent que le programme soit offert sur une base intensive et que sa durée ne dépasse pas six à huit mois. En deuxième lieu, ils demandent que le collège démarre le programme à quelques jours d'avis à l'intérieur d'une période prédéterminée. En troisième lieu, dans plusieurs cas, ils n'acceptent pas que le collège participe à la sélection des étudiants qui feront partie de la cohorte inscrite au programme. D'autres contraintes sont présentes, mais les trois précédentes sont les plus susceptibles de toucher la qualité des programmes.

L'obligation d'offrir le programme à brève échéance provient de contraintes inhérentes aux différents programmes et à leur financement. Il serait de loin préférable de s'entendre sur une date fixe pour l'ouverture du programme; car offrir un programme à quelques jours d'avis constitue une entreprise hasardeuse lorsque le collège ne possède pas de ressources et d'expertise préalables. La Commission a pu constater que des programmes de moindre qualité ont ainsi été offerts dans des collèges où il n'y avait pas de département de TESG ou de ressources stables ayant une expertise dans ce domaine, ou lorsque les services responsables de la formation continue fonctionnaient sans contact avec l'expertise institutionnelle. La Commission a fait des recommandations ou des suggestions aux établissements concernés. Tout en souhaitant que les organismes gouvernementaux adoptent des procédures plus normales en éducation, elle les invite entre-temps à s'assurer que les collèges desquels ils «*achètent*» des programmes possèdent bien l'expertise nécessaire pour les offrir dans les meilleures conditions.

La Commission peut aussi comprendre que les organismes gouvernementaux veuillent que les programmes soient offerts en mode intensif. Les adultes eux-mêmes ont maintes fois souligné à la Commission leur appréciation de ce mode de fonctionnement. Il n'en reste pas moins que certaines compétences liées au savoir-faire ou au savoir-être sont difficiles à développer dans un très court laps de temps. Elles exigent, de la part des étudiants, des dispositions préalables. Plusieurs collèges ont souligné à la Commission qu'une meilleure sélection des candidats aurait permis d'éviter des échecs dont les conséquences psychologiques, pour des adultes qui tentent de réintégrer le marché du travail, peuvent être très sérieuses. Ces collèges ont indiqué à la Commission leur vif désir de participer activement au processus de sélection.

> *En conséquence, la Commission recommande que les organismes gouvernementaux responsables de la formation de la main-d'œuvre s'assurent de la participation du collège au processus de sélection des candidats à un programme d'*AEC.

4.4 Une gestion du programme à améliorer

L'évaluation du programme d'AEC a permis de déceler dans quelques collèges des problèmes de gestion de la formation continue. Certains géraient le programme sans continuité si bien qu'il était offert à temps partiel comme une «offre de cours» plutôt qu'une véritable offre de programme ou à temps complet de façon ponctuelle en réponse à des demandes d'organismes gouvernementaux. Ces collèges ne disposaient pas des ressources permanentes en services de garde et quelquefois ne conservaient même pas les plans de cours et les instruments d'évaluation. Gérés à la pièce, ces programmes se sont avérés être de piètre qualité. La Commission a fait des recommandations appropriées aux collèges en question.

Par ailleurs, la Commission a constaté à plusieurs reprises un manque de collaboration entre les départements de TESG et les unités responsables de la formation continue. Il en est résulté un défaut de concertation entre les enseignants des programmes de DEC et d'AEC et un manque de disponibilité des ressources matérielles requises pour l'atteinte des objectifs de l'AEC. Elle a recommandé ou suggéré à plusieurs collèges offrant le DEC de privilégier une meilleure concertation entre les responsables des deux programmes et d'élargir l'accès des locaux et la disponibilité du matériel spécialisé du programme de DEC aux étudiants de l'AEC.

La Commission a aussi constaté que les responsables du programme d'AEC n'avaient pas tous une vision claire du profil de formation. De cette lacune découlent des séquences de cours qui ne sont pas toujours établies en fonction d'une progression logique des apprentissages, du respect des préalables et d'un sain dosage de la théorie et de la pratique, mais qui répondent plutôt aux contingences de l'organisation scolaire. Afin de contribuer au redressement de la situation, la Commission a formulé des recommandations ou des suggestions destinées à

renforcer la cohérence du programme à partir de l'explicitation d'une vision commune du profil de formation. Déjà, ce seul exercice devrait permettre d'enclencher toute une série de gestes susceptibles d'améliorer de façon significative la qualité de la mise en œuvre de ce programme.

La Commission croit également que les collèges pourraient à peu de frais assurer une meilleure coordination du travail des chargés de cours tout en améliorant l'encadrement des étudiants inscrits à temps partiel ou à temps complet[50]. Ainsi, ils pourraient favoriser l'élaboration de plans cadres pour chacun des cours du programme en sollicitant la collaboration des professeurs du DEC ou, si le collège n'offre pas ce programme, en développant des liens avec d'autres collèges. Ils pourraient également prévoir quelques heures supplémentaires dans les contrats des chargés de cours pour leur permettre de mieux coordonner leurs efforts et de se rendre plus disponibles à leurs étudiants. Enfin, les chargés de cours qui enseignent régulièrement dans le programme pourraient avoir accès à des activités de perfectionnement pédagogique du type «Performa».

4.5 Des ressources matérielles qui ne sont pas toujours suffisantes pour favoriser l'atteinte des objectifs du programme

La Commission a recommandé à quelques collèges soit d'améliorer l'accès aux locaux spécialisés existants, soit de s'assurer de la disponibilité des ressources matérielles requises pour permettre d'atteindre les objectifs du programme.

Les collèges qui offrent le programme de DEC disposent de ressources matérielles fort adéquates mais pas toujours accessibles aux étudiants du programme d'AEC. Lorsque le programme d'AEC se donne à temps complet le jour, la Commission croit que les étudiants de ce programme devraient bénéficier d'un meilleur accès à des locaux spécialisés comme la salle d'observation et la matériathèque. Lorsque le collège n'offre que le programme d'AEC, la Commission comprend qu'il est difficile d'envisager l'aménagement de tels locaux, mais il pourrait être possible de s'entendre avec des services de garde et de miser ainsi sur du matériel didactique de qualité.

Dans tous les cas, il y a un seuil minimal en deçà duquel l'atteinte de certains objectifs du programme peut être affectée par l'absence de ressources matérielles appropriées et la Commission a incité les collèges concernés à apporter les améliorations requises.

---

50. Certains collèges encadrent très bien les enseignants et les étudiants. C'est le cas notamment au Campus Notre-Dame-de-Foy et aux collèges de Joliette-De Lanaudière, Matane, l'Outaouais, Région de l'Amiante, Sainte-Foy, Saint-Hyacinthe, Sorel-Tracy et Vieux Montréal.

4.6 Les pratiques d'évaluation des stages à améliorer

La Commission a procédé à une analyse de la documentation (cahiers ou guides de stage et plans de cours de stage) fournie par les collèges au sujet du *Stage 1* de l'AEC. Elle a également examiné l'information touchant l'évaluation des apprentissages dans les plans de cours et elle a discuté de cette question lors des rencontres avec les enseignants. L'évaluation des stages et des autres apprentissages représente une préoccupation pour tous les collèges, mais tous ne sont pas en mesure de garantir l'efficacité et l'équité de l'évaluation des apprentissages.

Les collèges disposent d'outils d'évaluation servant à évaluer les apprentissages faits en milieu de stage, il s'agit généralement de grilles de comportements observables mises à la disposition de l'étudiant stagiaire, du superviseur et de l'éducatrice guide. Des grilles d'évaluation ont circulé d'un collège à l'autre ou des responsables du DEC vers ceux de l'AEC. Cela contribue à assurer à l'évaluation une certaine uniformité, mais les professeurs auraient intérêt à s'approprier collectivement de tels outils pour effectuer des évaluations plus efficaces et plus équitables. Il y aurait lieu en outre de veiller à assurer l'équivalence de la notation effectuée par les superviseurs de stage.

La Commission a recommandé aux collèges où des écarts importants dans la façon d'utiliser les outils d'évaluation ont été constatés, d'organiser des activités de perfectionnement collectif en évaluation des apprentissages afin de mieux en garantir l'efficacité et l'équité.

Constatant que peu de collèges vérifient l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) à la formation continue, la Commission a recommandé de s'en assurer comme dans l'ensemble des programmes conduisant à une attestation d'études collégiales.

Conclusion

L'évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde s'est très bien déroulée grâce à l'engagement des membres du comité consultatif et des experts qui ont fait partie des divers comités visiteurs et grâce à la collaboration des collèges. La Commission remercie toutes les personnes qui à un titre ou à un autre ont participé à cette première expérience d'évaluation de programmes menée à l'échelle du Québec.

La Commission veut souligner le leadership des directions de collèges ainsi que la participation soutenue des professeurs et des autres personnes engagées dans la mise en œuvre de ces programmes. Elle a été impressionnée par le soin mis dans la réalisation des évaluations par les collèges et par leur intention ferme de trouver des solutions aux problèmes identifiés en s'inspirant notamment des recommandations et des suggestions de la Commission.

Les professeurs qui ont visité les collèges à titre d'experts ont apprécié les échanges qu'ils ont tenus avec des pairs sur des sujets comme la cohérence des programmes, les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages. Ils ont souligné tout le bénéfice qu'ils en ont retiré. La Commission souhaite que de tels échanges pédagogiques puissent se poursuivre et être soutenus. Que ce soit sous la forme de colloques ou de rencontres régionales, la qualité des programmes ne peut que bénéficier d'échanges productifs entre les artisans de leur mise en œuvre.

Annexe 1

Résumé des rapports d'évaluation

La Commission présente un résumé[51] des évaluations réalisées en Techniques d'éducation en services de garde dans les établissements qui offraient l'un ou l'autre des programmes conduisant au DEC (322.03), au CEC (322.53) ou à l'AEC (900.94). Chaque résumé expose les principales forces du programme ainsi que les aspects qui doivent être améliorés. À peu près tous les collèges ont déjà adopté des mesures visant à corriger les faiblesses identifiées par la Commission. La Commission en fait état lorsque le programme présente des problèmes susceptibles d'en affecter la qualité.

Les textes référant aux programmes conduisant au DEC et au CEC sont regroupés et font l'objet de la première partie. La seconde comprend les résumés des évaluations du programme conduisant à l'AEC. Dans les deux parties de l'annexe, les collèges sont présentés par ordre alphabétique.

1. Résumé des rapports d'évaluation des programmes conduisant au DEC ou au CEC

Campus Notre-Dame-de-Foy – DEC – Programme offert depuis 1975
Principales forces : l'engagement des professeurs, les mesures pour favoriser la persévérance scolaire et la réussite des études, la qualité remarquable des locaux et des équipements, des taux de diplomation et de placement intéressants.
Points à améliorer : la cohérence du programme, la rigueur des évaluations.

Collège Édouard-Montpetit – DEC – Programme offert depuis 1986
Principales forces : l'engagement, le leadership et le rayonnement du corps professoral; un projet éducatif intéressant qui contribue à la cohérence du programme, un bon encadrement des étudiants, la mise en place d'un comité de programme regroupant les professeurs de toutes les disciplines.
Point à améliorer : le taux de diplomation.

---

51 Les rapports transmis à chaque collège sont des documents publics. On peut se les procurer en s'adressant à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

Cégep Héritage – DEC – Programme offert depuis 1986
Principales forces : l'originalité et l'intérêt des méthodes pédagogiques axées sur le développement de compétences durables; l'engagement et le dynamisme des professeurs; l'attention portée aux étudiants.
Points à améliorer : les instruments permettant de suivre le cheminement des étudiants.

Cégep de Jonquière – DEC – Programme offert depuis 1985
Principales forces : l'engagement et le dynamisme des professeurs; la qualité des ressources matérielles et du personnel de soutien; un taux de diplomation intéressant; les efforts mis à définir et à mesurer les compétences terminales des étudiants; des pratiques originales d'encadrement des étudiants.

Collège Lafléche – DEC et CEC – Programmes offerts depuis 1988
Principales forces : l'engagement des professeurs; la qualité de l'encadrement des étudiants et des méthodes pédagogiques; la qualité de la gestion du programme; un taux intéressant de diplomation.
Point à améliorer : l'ordonnancement des cours.

Collège de l'Assomption – DEC – **Enseignement ordinaire** – Programme offert depuis 1989 (sauf en 1990)
Principales forces : la qualité de l'encadrement et du suivi des étudiants; le caractère progressif et rationnel de la séquence de cours; la disponibilité des professeurs.
Point à améliorer : la qualité des ressources matérielles.

Collège de l'Assomption – DEC et CEC – **Formation continue** – Programmes offerts depuis 1989
Principales forces : la disponibilité des professeurs; la valeur des méthodes pédagogiques.
Points à améliorer : la cohérence des programmes et de l'ordonnancement des cours; la qualité des ressources et des locaux; l'évaluation des stages.
Remarque : Programmes encore très jeunes auxquels le collège a déjà apporté quelques correctifs. Il n'y a encore que très peu de diplômés.

Cégep Marie-Victorin – DEC – **Enseignement ordinaire** – Programme offert depuis 1972
Principales forces : la mise au point d'un «profil du finissant» pour assurer la cohérence du programme; les mesures de soutien et de suivi des étudiants; l'engagement des professeurs et le souci de la qualité qu'ils manifestent en faisant évaluer leur enseignement.
Point à améliorer : l'évaluation des stages.

Cégep Marie-Victorin – DEC – **Formation continue** – Programme offert depuis 1985
Principales forces : l'expérience du collège en formation continue et l'adoption de méthodes pédagogiques adaptées à une population adulte.
Points à améliorer : l'organisation et l'évaluation des stages.

Collège de l'Outaouais – DEC – Programme offert depuis 1985
Principales forces : les rapports des professeurs avec le milieu des services de garde; l'importance accordée aux stages et leur intérêt; l'engagement des professeurs; l'encadrement donné aux étudiants.
Points à améliorer : la cohérence du programme qu'il faudrait baser sur une vision commune du profil de formation; la gestion du programme qu'il faudrait resserrer; le taux de diplomation.
Remarque : Le Cégep a déposé un plan de relance du programme.

Cégep de Rivière-du-Loup – DEC – Programme offert depuis 1988
Principales forces : l'engagement des professeurs; la qualité de l'encadrement des étudiants; le leadership et la cohésion de la direction et du personnel; un taux de diplomation intéressant.

Cégep de Sainte-Foy – DEC – Programme offert depuis 1981
Principales forces : l'engagement et le rayonnement des professeurs et leur souci de recherches pédagogiques; la variété des méthodes pédagogiques; les procédures de recrutement, d'encadrement et de suivi des étudiants; la qualité des instruments d'évaluation; le taux élevé de diplomation.
Point à améliorer : la qualité des ressources matérielles.

Cégep de Saint-Jérôme – DEC – Programme offert depuis 1976
Principales forces : le leadership, le rayonnement et l'engagement des professeurs; la qualité du projet éducatif qui assure la cohérence du programme; la variété et l'originalité des méthodes pédagogiques; le souci de préparer le diplômé à la réalité sociale des services de garde.
Point à améliorer : le taux de diplomation.

Collège Shawinigan – DEC – Programme offert depuis 1989
Principales forces : l'engagement de l'équipe de professeurs et la concertation dont elle fait preuve; la valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des étudiants.
Point à améliorer : la qualité de l'évaluation des stages.

Collège de Sherbrooke – DEC – Programme offert depuis 1985
Principales forces : l'engagement des professeurs; l'intérêt du projet éducatif, des valeurs qu'il véhicule et de la cohérence qu'il confère au programme; la qualité des ressources matérielles et du personnel de soutien; la rigueur de l'évaluation.
Point à améliorer : certaines méthodes pédagogiques mal adaptées aux étudiants du programme.

Collège Vanier – DEC – Programme offert depuis 1976
Principales forces : les rapports étroits avec le milieu des services de garde; le dynamisme, le rayonnement et l'engagement du corps professoral; la qualité des relations entre les enseignants et les étudiants; la qualité des ressources matérielles; un taux de diplomation intéressant.
Points à améliorer : les instruments permettant de suivre le cheminement des étudiants; la diversification des lieux de stage.

Cégep du Vieux Montréal – DEC – Programme offert depuis 1983
Principales forces : la cohérence du programme qui repose sur une conception humaniste et globale du développement de l'enfant; la variété des méthodes pédagogiques; le leadership, le rayonnement et l'engagement de l'équipe enseignante; la rigueur des processus d'évaluation; la qualité des ressources matérielles.
Points à améliorer : les taux de persévérance et de diplomation.

2. Résumés des rapports d'évaluation du programme conduisant à l'AEC

Campus Notre-Dame-de-Foy – AEC – Programme offert à temps plein pour la première fois en 1993
Principales forces : la qualité du soutien aux étudiants, le dynamisme des responsables du programme; la cohérence du programme.
Point à améliorer : la rigueur des évaluations.

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue – AEC – Programme offert à temps partiel depuis 1989 et à temps plein depuis 1994
Points à améliorer : la connaissance des besoins du milieu, la cohérence du programme qui doit s'appuyer sur une vision d'ensemble; la qualité des plans de cours et des évaluations; la stabilité de l'équipe professorale et sa connaissance des services de garde; la gestion du programme.
Remarque : le collège a présenté un plan de redressement du programme et suspendu provisoirement les admissions.

Cégep Beauce-Appalaches – AEC – Programme offert à temps plein sporadiquement depuis 1988
Points à améliorer : la connaissance des besoins du milieu, la cohérence du programme particulièrement en ce qui concerne le lien théorie-pratique; l'évaluation des apprentissages; la gestion du programme et l'encadrement des enseignants.
Remarque : la mise en place d'un programme de DEC et d'un département de TESG a déjà permis de résoudre plusieurs problèmes et de relancer le programme.

Cégep de Drummondville – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1992
Points à améliorer : la cohérence du programme qui doit s'appuyer sur une vision partagée de ses objectifs; l'ordonnancement des cours; la qualité des ressources matérielles; la rigueur des évaluations; la gestion du programme.
Remarque : des correctifs majeurs ont déjà été apportés et plusieurs problèmes sont déjà résolus.

Collège Édouard-Montpetit – AEC – Programme offert à temps partiel depuis 1977
Principales forces : l'engagement des professeurs et du personnel du Service de l'éducation des adultes; la qualité des plans de cours et des instruments d'évaluation.
Points à améliorer : la concertation entre les instances responsables des programmes de DEC et d'AEC; l'accès aux ressources du collège.

Cégep de Granby Haute-Yamaska – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1987

Principales forces : la disponibilité des professeurs et l'encadrement des étudiants particulièrement au temps plein.

Points à améliorer : la cohérence du programme dont les objectifs de formation doivent être précisés et partagés; la séquence des cours; la qualité des ressources matérielles; la rigueur du processus d'évaluation.

Remarque : des correctifs ont déjà été apportés et le collège s'est engagé à poursuivre les améliorations.

Cégep Joliette-De Lanaudière – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1986

Principales forces : la stabilité, le dynamisme et l'engagement de l'équipe professorale; les rapports étroits établis avec le milieu des services de garde; la cohérence du programme qui repose sur une vision partagée du programme; la qualité des méthodes pédagogiques et de l'encadrement.

Point à améliorer : la qualité des ressources matérielles et des locaux.

Cégep de Jonquière – AEC – Programme offert à temps partiel depuis 1988

Principales forces : le dévouement et la stabilité de l'équipe professorale; la valeur des méthodes pédagogiques.

Points à améliorer : le respect d'une séquence valable de cours; l'accès aux locaux et au matériel spécialisé nécessaire; la rigueur des évaluations; la gestion du programme et les relations entre les programmes de DEC et d'AEC.

Remarque : le Collège a déjà apporté des correctifs et s'est engagé à poursuivre les améliorations.

Cégep de la Gaspésie et des Îles – AEC – Programme offert sporadiquement à temps plein

Le cégep n'a pas complété l'auto-évaluation du programme. La Commission n'est donc pas en mesure de témoigner de sa qualité.

Cégep de Matane – AEC – Programme offert sporadiquement à temps plein et à temps partiel

Principales forces : la qualité de l'encadrement administratif et pédagogique basée sur une bonne expertise en matière de formation continue; la disponibilité des enseignants et l'attention portée aux étudiants.

Collège de l'Outaouais – AEC – Programme offert à temps plein depuis 1989

Principales forces : l'engagement et la disponibilité des professeurs; la gestion du programme et le leadership de la personne responsable; la valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des étudiants; l'importance accordée aux stages.

Point à améliorer : l'accès aux locaux et au matériel spécialisé.

Cégep de la Région de l'Amiante – AEC – Programme offert à temps partiel depuis 1988 et à temps plein depuis 1994

Principales forces : la qualité et la rigueur de la gestion du programme; l'engagement des personnes responsables de sa mise en œuvre; la vigueur de la concertation avec le milieu régional des services de garde; la cohérence du programme; l'efficacité de l'encadrement des étudiants.

Cégep de Rimouski – AEC – Programme offert à temps partiel depuis1980
Programme dont la clientèle est très faible et dont le potentiel de développement paraît très limité. Dans sa forme actuelle, la qualité du programme ne peut être assurée et la Commission recommande que le collège cesse d'y admettre de nouveaux étudiants.

Cégep de Saint-Félicien – AEC – Programme offert à temps plein en 1994
Points à améliorer : la cohérence du programme de façon à ce que les cours soient plus en lien avec les objectifs du programme et permettent de les atteindre; l'équipe enseignante qui doit être élargie et plus expérimentée; la disponibilité des lieux de stage; les pratiques d'évaluation.
Remarque : le Collège a déjà posé plusieurs gestes majeurs pour relancer le programme sur une base solide. Il s'engage à poursuivre dans cette voie.

Cégep de Sainte-Foy – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1983
Principales forces : la qualité de la gestion et, en particulier, l'encadrement assuré par les enseignantes à charge complète; la stabilité, la disponibilité et l'expérience professionnelle de l'équipe enseignante; la qualité de l'encadrement des étudiants.
Points à améliorer : le soutien technique et l'accès aux locaux et au matériel spécialisé; les liens avec le département de TESG qu'il faut resserrer.

Cégep de Saint-Hyacinthe – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1988
Principales forces : l'engagement et la disponibilité des enseignants; la vision commune qui les anime et qui confère au programme sa cohérence; la valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des étudiants; la gestion du programme.

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1989
Principales forces : la qualité et la stabilité de l'équipe professorale.
Points à améliorer : les liens avec le milieu des services de garde qu'il faut resserrer; la cohérence de la formation qu'il faut faire reposer sur une vision commune du programme; le contact trop tardif des étudiants avec des enfants en garderie.
Remarque : le cégep a déjà posé des gestes et il a pris des engagements qui devraient solutionner les problèmes mentionnés.

Cégep de Saint-Jérôme – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1982
Principales forces : le dévouement de l'équipe professorale; le travail efficace de coordination et d'encadrement des responsables du programme et de l'aide aux étudiants.
Points à améliorer : la gestion du programme et, en particulier, les liens entre le département de TESG qu'il faut resserrer; la cohérence du programme sous plusieurs aspects; l'accès aux ressources spécialisées.
Remarque : le collège a déjà pris des mesures pour corriger les problèmes relevés et il s'est engagé à poursuivre les améliorations.

Cégep de Sept-Îles – AEC – Programme offert sporadiquement à temps plein et à temps partiel
Le programme évalué était offert à temps plein à Havre St-Pierre.
Principales forces : le dévouement et l'esprit d'initiative des professeurs et des responsables du programme; les mesures d'intégration des étudiants.
Points à améliorer : l'encadrement des professeurs et, plus généralement, la gestion du programme; la cohérence du programme et, plus particulièrement, le respect des exigences des plans de cours et du stage; l'organisation même des stages et la rigueur de leur évaluation.
Remarque : le cégep a déjà apporté plusieurs corrections et pris des engagements qui devraient solutionner les problèmes relevés.

Collège Shawinigan – AEC – Programme offert à temps complet et à temps partiel depuis 1988
Principales forces : la cohésion et le dévouement de l'équipe professorale; l'attention apportée aux étudiants.
Points à améliorer : les méthodes de recrutement de façon à hausser la clientèle; la rigueur des évaluations.
Remarque : le collège a mis au point un plan de marketing du programme et entrepris de resserrer les évaluations.

Collège de Sherbrooke – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1974
Principales forces : un corps enseignant dévoué et expérimenté.
Points à améliorer : la gestion du programme qui doit être renforcée pour assurer la coordination et le support des enseignants et des étudiants; les liens à resserrer avec le programme de DEC; la cohérence du programme qui doit reposer sur une vision commune de ses objectifs; la rigueur des évaluations.
Remarque : le collège a déjà pris des moyens d'améliorer la gestion du programme et de solutionner les autres problèmes relevés.

Cégep de Sorel-Tracy – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1984
Principales forces : la cohésion, le dynamisme et le dévouement de l'équipe d'enseignants; la qualité des méthodes pédagogiques; le respect et le soutien des étudiants; la qualité de la gestion du programme.

Collège de Valleyfield – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1982
Points à améliorer : la gestion du programme qui doit assurer l'encadrement des professeurs et des étudiants; la cohérence du programme qui doit reposer sur une conception partagée de la formation; les mesures d'accueil et d'intégration des étudiants; l'accès à des ressources matérielles spécialisées.
Remarque : le collège a décidé de suspendre temporairement les admissions au programme. Il a aussi déposé un plan de relance du programme pour solutionner les problèmes relevés.

Collège Vanier – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1979
Principales forces : les rapports étroits avec le milieu des services de garde; la qualité du corps professoral; la pertinence et la diversité des méthodes pédagogiques; les liens avec le programme de DEC.
Points à améliorer : la concertation entre les enseignants en vue de développer une vision plus précise des objectifs propres du programme; les instruments permettant de suivre le cheminement des étudiants.

Cégep du Vieux Montréal – AEC – Programme offert à temps plein et à temps partiel depuis 1983
Principales forces : la cohérence du programme, l'efficacité des méthodes pédagogiques; le dévouement et le dynamisme de l'équipe d'enseignants; la qualité des pratiques d'évaluation; la concertation entre les responsables des programmes de DEC et d'AEC.
Point à améliorer : la clarification des orientations et des objectifs propres du programme.

Annexe 2
Membres du comité consultatif

Nom	Fonction	Organisme et endroit
Louise CHENÉ	Commissaire	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
Chantale DROLET	Agente de recherche	Office des services de garde à l'enfance (OSGE) Montréal
Brigitte GUY	Présidente	Association des services de garde en milieu scolaire Montréal
Stella KADOCH	Directrice de garderie	Association des propriétaires de garderies du Québec Montréal
Marie LACOURSIÈRE	Conseillère pédagogique	Cégep du Vieux Montréal Montréal
Louise F. LAMARCHE	Enseignante	Cégep Beauce-Appalaches Ville de Saint-Georges
Carole LAVOIE	Enseignante	Collège Édouard-Montpetit Longueuil
Danièle PELLETIER	Enseignante	Cégep de Saint-Jérôme Saint-Jérôme
Élisabeth PELLETIER-GRANDBOIS	Enseignante	Cégep de Rivière-du-Loup Rivière-du-Loup
Claudette PITRE-ROBIN	Présidente	CONCERTACTION Inter-régionale des garderies du Québec Montérégie
Nicole GRANDBOIS	Coordonnatrice de projet	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
Paul VIGNEAU	Coordonnateur de projet (à partir d'avril 1995)	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Annexe 3

Liste des critères et sous-critères utilisés lors de l'évaluation des programmes de TESG

Critère 1 – La pertinence

Le critère de pertinence permet d'établir le lien entre les objectifs poursuivis par le programme et les besoins éducatifs et socio-économiques à satisfaire, c'est-à-dire notamment les attentes et les besoins du marché du travail.

Sous-critère retenu du guide général :

- Les objectifs et le contenu du programme sont en accord avec les attentes et les besoins des différents secteurs de garde (sous-critère 1.1)

Critère 2 – La cohérence

Il est nécessaire qu'existe une cohérence entre les différents éléments constitutifs du programme. Les objectifs particuliers et les contenus des différentes activités d'apprentissage (c'est-à-dire les cours magistraux, les laboratoires, les stages ou les autres activités) doivent s'inscrire dans le prolongement de ses objectifs généraux. Les activités doivent être bien articulées entre elles et dispensées selon une séquence appropriée. Elles doivent correspondre à des exigences claires et réalistes en ce qui regarde la charge de travail des étudiantes et étudiants.

Sous-critères retenus du guide général :

- Le programme, dans sa composante de formation spécifique, comprend un ensemble d'activités d'apprentissage (c'est-à-dire cours magistraux, laboratoires, stages ou autres activités) dont les objectifs et le contenu sont définis à partir des objectifs généraux du programme et permettent d'atteindre ces derniers (sous-critère 2.2)

- Les activités d'apprentissage sont ordonnées de façon logique et les séquences d'activités d'apprentissage facilitent l'approfondissement et la synthèse des éléments de contenu du programme (sous-critère 2.3)

- Les exigences propres à chaque activité d'apprentissage (cours, laboratoires, travaux personnels) sont établies de façon claire et réaliste; ces exigences sont fidèlement reflétées dans les plans de cours ainsi que dans le calcul des unités et dans la pondération (sous-critère 2.4)

Critère 3 – La valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des étudiantes et des étudiants

Considérant les caractéristiques des personnes qui s'inscrivent au programme de TESG et la variété de leur préparation antérieure, il importe d'évaluer l'adéquation des méthodes pédagogiques aux objectifs du programme et des cours de même que leur adaptation aux profils diversifiés des personnes en formation pour voir si la situation mérite d'être améliorée. À ce choix des méthodes pédagogiques s'ajoute l'encadrement des étudiantes et des étudiants qui est un élément d'importance en TESG, compte tenu des difficultés qui ponctuent leur cheminement scolaire et du faible taux de diplomation observé dans ces programmes.

Sous-critères retenus du guide général :

- Les méthodes pédagogiques sont adaptées aux objectifs du programme en TESG et des activités d'apprentissage et tiennent compte des caractéristiques de la population étudiante (sous-critère 3.1)

- Les services de conseil, de soutien et de suivi ainsi que les mesures de dépistage des difficultés d'apprentissage permettent à la population étudiante en TESG de mieux réussir ses études (sous-critère 3.2)

- La disponibilité des professeurs permet de répondre aux besoins d'encadrement des étudiantes et des étudiants (sous-critère 3.3)

Critère 4 – Adéquation des ressources humaines et matérielles

Considérant l'importance primordiale des ressources humaines qui, par leurs compétences et leur dynamisme, donnent vie aux programmes et en assurent la qualité, considérant également les caractéristiques des personnes inscrites en TESG et leurs besoins d'encadrement et de suivi, il importe d'analyser le nombre, la formation et l'expérience des personnes qui contribuent directement à la réalisation des objectifs du programme.

Sous-critères retenus du guide général :

- Le nombre d'enseignantes et d'enseignants est suffisant et leurs compétences sont assez diversifiées pour permettre d'atteindre les objectifs du programme et des activités d'apprentissage en TESG (sous-critère 4.1)

- Le personnel de soutien est en nombre suffisant et il a les qualifications requises pour répondre aux besoins du programme de TESG (sous-critère 4.2)

- Les locaux, les équipements et les autres ressources physiques sont appropriés du point de vue de la quantité, de la qualité et de l'accessibilité (sous-critère 4.4)

Critère 5 – L'efficacité

Ce critère porte sur le degré de réalisation des objectifs du programme. On se demande si le programme produit les résultats attendus, c'est-à-dire si les étudiantes et les étudiants ont atteint, au terme de leurs études collégiales en TESG, le degré souhaité de compétence pour leur permettre de satisfaire aux exigences des emplois offerts dans les différents services de garde.

Les résultats obtenus se manifestent, entre autres choses, dans les données sur le cheminement scolaire, les taux de réussite, de persévérance, de diplomation et la durée des études pour l'obtention du diplôme. De plus, comme l'efficacité du programme s'incarne concrètement dans l'évaluation des apprentissages, laquelle est elle-même tributaire de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, la présente opération ne peut faire l'économie de l'évaluation de certains aspects de cette politique.

Sous-critères retenus du guide général :

- Les mesures de recrutement, de sélection et d'intégration permettent de former un effectif étudiant capable de réussir dans le programme (sous-critère 5.1)

- Les modes et les instruments d'évaluation des apprentissages appliqués dans le programme permettent d'évaluer la réalisation des objectifs assignés aux activités d'apprentissage et au programme (sous-critère 5.2)

- Le taux de réussite des cours en TESG est satisfaisant et une proportion acceptable des étudiantes et des étudiants termine le programme dans les délais prévus compte tenu de leur régime d'études et de leurs caractéristiques (sous-critères 5.3 et 5.4)

Critère 6 – La qualité de la gestion

Les principes qui guident la gestion d'un programme, la définition des rôles et responsabilités des personnes engagées, la communication entre elles sont des soutiens essentiels à la réalisation d'un programme.

Sous-critère retenu du guide général :

- Les structures, l'exercice des fonctions de gestion et les moyens de communication sont bien définis et favorisent le bon fonctionnement du programme (sous-critère 6.1)

Annexe 4

Liste des experts externes

Dominique Beaudoin
Enseignante
Collège de l'Assomption

Louise Beaulieu
Enseignante
Collège de Valleyfield

André Dupré
Responsable de la coordination départementale TESG
Collège de l'Outaouais

Francine Gravel
Enseignante
Cégep Joliette-De Lanaudière

Françoise Julien
Enseignante
Cégep de Sainte-Foy

Richard Moisan
Enseignant
Collège de Sherbrooke

Jean Montpetit
Enseignant
Vanier College

Liliane Neveu
Enseignante
Collège de l'Assomption

Bruno Poellhuber
Conseiller pédagogique
Collège Lafléche

Johanne St-Onge
Conseillère pédagogique
Cégep de Saint-Hyacinthe

Jackie Tremblay
Enseignante
Cégep de Jonquière

Gouvernement du Québec
Commission d'évaluation
de l'enseignement collégial